Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt : 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1991?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 38 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Comprend des médiagraphies. Dépouillement : v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

---

Descripteur(s) : Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

---

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

9602-A

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

1er livret

L'approche de formation

André Beauchesne

avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel

9602-A

ANDRÉ BEAUCHESNE

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

PREMIER LIVRET

L'APPROCHE DE FORMATION

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Thernen

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-45-5 (1er livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

Remerciements

L'élaboration de ce guide de formation des intervenants scolaires à l'éducation et à la pédagogie interculturelles n'aurait pas été possible sans les contributions du Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État pour le travail de recherche documentaire et de rédaction de versions préliminaires et de la CÉCM pour la conception de la version finale de ce document.

À Mona Leblanc de la CÉCM, qui nous a saisi de ce besoin dès 1987 et qui a directement contribué à l'élaboration de ce guide, à Lise Lavoie-Gauthier, à Monique Boucher ainsi qu'à Gilles Thériault, également de la CÉCM, qui nous ont fourni commentaires et encouragements à diverses étapes de la réalisation de ce document, notre sincère reconnaissance.

À plusieurs intervenants scolaires des polyvalentes Lucien Pagé, Louis-Joseph Papineau et La Dauversière qui nous ont particulièrement inspiré dans la préparation des quatre derniers livrets de ce guide, nos remerciements sincères.

À Hélène Hensler, notre collègue du Collectif de recherches interculturelles, qui nous a apporté de précieux conseils dans la rédaction du second livret et à Hélène Turmel qui nous a fait bénéficié de ses talents de recherchiste pour la conception de certaines sections de ce document, un grand merci.

André Beauchesne

Du même auteur

L'éducation interculturelle, Guide des ressources en langue française (1988).
Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal.

Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver (1987).
Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke et la CÉCM.

- En collaboration avec Hélène Hensler

L'école française à clientèle pluriethnique de l'Île de Montréal, Situation du français et intégration psychosociale des élèves (1987).
Conseil de la langue française, Québec.

- En collaboration avec Louise Pronovost

Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique (1990).
Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

L'APPROCHE DE FORMATION

CONTENU

1. L'approche préconisée dans ce guide 11
2. Postulats devant présider au perfectionnement de l'intervenant scolaire en milieu pluriethnique 12
3. Orientation générale du perfectionnement 12
4. Modèle du perfectionnement 13
5. Rôle et préparation de l'agent de formation 15

Appendice A - Questions, objections et affirmations relatives à l'interculturel 19
Appendice B - Modèle d'ordre du jour de la première rencontre 37
Appendice C - Modèle de contrat de perfectionnement 39
Appendice D - L'interculturel à la CECM 43

Présentation du guide

La plupart des intervenants scolaires sont heureux d'oeuvrer dans un milieu pluriethnique et ils n'ont pas le goût de changer d'école. C'est ce que révèle l'enquête de Beauchesne et Hensler[1] sur la situation du français et l'intégration psychosociale des élèves à l'école française pluriethnique de l'île de Montréal. En effet, même s'ils ont rarement choisi de travailler en milieu pluriethnique, ces enseignants affirment s'y plaire plus que partout ailleurs, évoquant les nouveaux défis pédagogiques que cela comporte autant que l'enrichissement personnel résultant du contact avec les élèves de diverses ethnies.

Paradoxalement, cette étude traduit la désorientation de l'intervenant devant la diversité socioculturelle de la clientèle, son sentiment d'isolement face aux collègues de travail qui ne partagent pas ses préoccupations interculturelles, sa peur d'être taxé de raciste quand vient le temps de sanctionner des comportements répréhensibles ou sa peur d'être incompétent. Cette panoplie de malaises s'ajoute aux nombreux problèmes à caractère plus strictement pédagogique : les intervenants soulignent entre autres les difficultés de communication avec les élèves de minorités ethniques et avec leurs parents, le trop court séjour en classe d'accueil, la formation de clans ethniques et la trop faible participation de l'école au développement de services adaptés à la clientèle.

Les stratégies instaurées pour contrer ces problèmes varient beaucoup d'un intervenant à l'autre. C'est que chaque intervenant a son champ de travail, sa personnalité, ses orientations idéologiques, sa façon d'énoncer formellement ses valeurs et ses croyances en matière d'interculture. Certains intervenants adhèrent à la remise en question personnelle ou professionnelle; d'autres, pas. Nombre d'enseignants parmi ces derniers adoptent une attitude réductionniste face à l'intégration psychosociale de l'élève, limitant leur pratique au développement linguistique de l'élève, au détriment de ses autres besoins.

Intervenants visés par ce guide

Conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique, ce guide se destine également à une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture : conseillers pédagogiques, professionnels qui agissent directement dans les commissions scolaires, professeurs des CEGEP ou d'établissements universitaires, consultants et pigistes. Enfin, les intervenants scolaires eux-mêmes pourront non seulement trouver dans ce guide matière à réflexion relativement à la question interculturelle, mais puiser, à

---

[1] BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987). *Les écoles à clientèle pluriethnique, situation de la langue et intégration psychosociale des élèves*. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française», nº 25. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec.

même une banque d'exercices, les outils nécessaires à une analyse et à une révision de leur pratique pédagogique. Le but lointain de ce guide, quel qu'en soit l'utilisateur, est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluri-ethnique.

Aperçu du guide

Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de formation fait faire aux intervenants en vue de développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelles. Les pages suivantes donnent un aperçu général du contenu de chaque livret.

APERÇU DU CONTENU DES SIX LIVRETS

Premier livret

L'approche de formation

1. L'approche préconisée dans ce guide
2. Postulats devant présider au perfectionnement de l'intervenant scolaire en milieu pluriethnique
3. Orientation générale du perfectionnement
4. Modèle du perfectionnement
5. Rôle et préparation de l'agent de formation

Appendice A - Questions, objections et affirmations relatives à l'interculturel
Appendice B - Modèle d'ordre du jour de la première rencontre
Appendice C - Modèle de contrat de perfectionnement
Appendice D - L'interculturel à la CÉCM

Deuxième livret

Perspectives théoriques

1. Initiation à quelques notions de base en interculturel
2. La pluralité
3. La culture : définitions et considérations
4. L'idéologie
5. Les relations interethniques
6. La pédagogie interculturelle

Troisième livret — Premier module de formation

Cadre de référence interculturel

- Objectifs généraux
- Savoir transmis par l'agent de formation
- Exercices de savoir-être
  - Ma position face à l'intégration
  - Ma conception de l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école
- Exercices de savoir-faire
  - À la recherche de sa définition de culture
  - Ma conception de la pédagogie interculturelle
- Ressources écrites et audiovisuelles

Quatrième livret — Deuxième module de formation

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

- Objectifs généraux
- Savoir transmis par l'agent de formation
- Exercices de savoir-être
  - Témoins anonymes de l'école pluriethnique
  - Les parents contestent mon école
- Exercice de savoir-faire
  - Les cercles d'influence et les ressources du milieu
- Ressources écrites et audiovisuelles

Cinquième livret — Troisième module de formation

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

- Objectifs généraux
- Savoir transmis par l'agent de formation
- Exercice de savoir-être
  - Notre cadre de référence face à la clientèle pluriethnique
- Exercices de savoir-faire
  - Portrait de la clientèle de ma classe
  - Mini-enquête sur la clientèle de mon école
- Ressources écrites et audiovisuelles

Sixième livret — Quatrième module de formation

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

- Objectifs généraux
- Savoir transmis par l'agent de formation
- Exercices de savoir-être
  - Macro-analyse de ma pratique pédagogique
  - Micro-analyse de mon enseignement
- Exercices de savoir-faire
  - Élaboration d'un plan de cours adapté à sa clientèle pluriethnique
  - Mise sur pied d'un comité interculturel
- Ressources écrites et audiovisuelles

L'APPROCHE DE FORMATION

1. L'approche préconisée

Le problème de l'égalité des chances en éducation deviendra, au cours de la présente décennie, le foyer des préoccupations des intervenants scolaires en milieu pluriethnique. En effet, les nombreux travaux réalisés au cours des dix dernières années sur la problématique de l'intervention à l'école pluriethnique de langue française ont révélé la difficulté qu'elle a de répondre de façon nuancée aux besoins diversifiés de sa clientèle et, par le fait même, de fournir à celle-ci les mêmes chances de réussite scolaire et sociale qu'aux élèves de souche française.

> Dans un tel contexte, comment l'école québécoise peut-elle favoriser le développement intégral de l'élève, quelles que soient son origine, sa culture, sa langue et sa religion? Peut-elle à la fois souscrire à la préservation des cultures minoritaires et à la participation pleine et entière de ces élèves au projet de société française, projet que le Québec tente de redéfinir depuis l'adoption de la Charte de la langue française? Comment repenser la pédagogie de l'école pluriethnique dans le sens d'une réelle prise en considération des besoins de sa clientèle diversifiée? Quelles pourraient être les contributions de l'intervenant scolaire en milieu pluriethnique en vue de promouvoir l'égalité des chances pour cette clientèle?

Le perfectionnement en éducation interculturelle préconisé dans ce guide vise à créer, avec l'aide d'agents de formation, des conditions propices à une analyse et à une révision des pratiques pédagogiques de l'école pluriethnique actuelle. Cette réflexion critique, si elle doit conduire à des innovations significatives dans le domaine interculturel, passe nécessairement par une participation directe et privilégiée des intervenants scolaires de ces écoles. De plus, l'expérience pratique de ces intervenants doit enrichir la conception d'outils didactiques adaptés aux spécificités de l'enseignement à une clientèle pluriethnique; cette instrumentation pédagogique doit refléter leurs préoccupations, leur expertise, la situation particulière dans laquelle ils interviennent. C'est pourquoi le modèle de perfectionnement proposé dans ce guide se veut *flexible* et repose sur la conviction que *l'intervenant scolaire doit être au centre* des choix des contenus et des méthodes de sa formation.

Le premier livret de ce guide énonce les *postulats* qui doivent présider au perfectionnement de l'intervenant, présente et décrit le *modèle de perfectionnement* utilisé et discute du *rôle* et de la *préparation* de l'agent de formation. Trois appendices complètent cette première partie :

- deux exercices à l'intention de l'agent de formation (appendice A);
- un modèle d'ordre du jour de la première rencontre avec les participants à un perfectionnement (appendice B);
- un exemple de contrat de perfectionnement (appendice C).

2. Postulats devant présider au perfectionnement de l'intervenant scolaire en milieu pluriethnique

Le travail de l'agent de formation obéit à trois postulats.

- Le premier postulat met en évidence la capacité de l'intervenant d'analyser ses besoins de perfectionnement.

> Riche d'un savoir pratique et psychopédagogique, l'intervenant est en mesure d'identifier ses besoins en matière de perfectionnement interculturel. L'expérience pluriethnique de l'intervenant date parfois d'une décennie, si bien qu'il connaît ses forces, ses faiblesses, ses limites et les caractéristiques spécifiques de son milieu.

- Le deuxième postulat a trait aux variables personnelles engagées dans le processus d'éducation interculturelle.

> L'intervention auprès d'une population pluriethnique n'est pas sans comporter une dimension personnelle importante. Autrement dit, les orientations idéologiques de l'intervenant, ses attitudes et ses comportements face à la pluralité ethnique et culturelle influent sur son travail professionnel.

- Le troisième postulat se rapporte à l'aspect holistique du perfectionnement.

> Le développement d'habiletés en matière d'éducation interculturelle rappelle l'acquisition des trois types de savoir propres à la théorie pédagogique moderne que sont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.

3. Orientation générale du perfectionnement

La formation des intervenants implique la création de conditions visant le développement personnel et professionnel du participant, son développement intégral, c'est-à-dire la reconnaissance des acquis, le développement du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. La recherche sur les enseignants remet souvent en cause la vision linéaire du développement professionnel préconisée depuis plusieurs décennies par une certaine approche technologique de l'éducation. En effet, on prend de plus en plus conscience de certaines caractéristiques de ce processus; en plus de l'aspect non linéaire de l'apprentissage, la recherche a mis en évidence la place prépondérante de l'expérience pratique, les modes de réflexion sur les événements pédagogiques du quotidien, la place de l'affectivité, la nature des stratégies cognitives de résolution de problèmes, etc. *C'est pourquoi, nous privilégions un modèle flexible, le mieux adapté possible à la façon d'apprendre des intervenants.*

4. Modèle du perfectionnement

Le modèle de perfectionnement présenté dans ce guide se veut flexible en ce sens qu'il permet aux participants de choisir une «porte d'entrée» qui leur convient, mais aussi une séquence d'activités qui obéit à leurs besoins. Les objectifs, les contenus, les activités, les modalités et la durée du perfectionnement doivent être négociés par l'agent de formation avec un groupe de participants et se concrétiser par la rédaction d'un contrat en trois étapes d'une durée suggérée de trois mois chacune (voir l'appendice C pour un contrat type). Les modalités de perfectionnement fixées par ce contrat peuvent prendre des formes variées :

- stages intensifs de quelques journées consécutives;
- utilisation de quelques journées de planification prévues au calendrier scolaire;
- rencontres hebdomadaires de trois heures, etc.

Une étude systématique des besoins de perfectionnement de ces participants pourrait constituer une étape préalable, souhaitable, mais non obligatoire à l'établissement du contrat[2].

Les activités de perfectionnement proprement dites sont regroupées en quatre dimensions dont chacune fait l'objet d'un module. Chaque module renvoie à une dimension particulière de l'éducation interculturelle et s'ouvre sur les trois types de savoir. Les quatre derniers livrets (trois à six) de ce guide présentent ces modules qui s'intitulent comme suit :

- cadre de référence interculturel (module A);
- l'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique (module B);
- l'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique (module C);
- l'intervenant scolaire et sa pratique éducative (module D).

Ce modèle permet au groupe de participants d'aborder l'un ou l'autre des quatre modules de perfectionnement, selon ses besoins. Le tableau 1 ci-après identifie, pour chacun des quatre modules, l'ensemble des activités de formation (contenus et exercices) de ce guide. Même si l'on peut percevoir une certaine gradation ainsi qu'une logique interne des modules, le groupe de participants n'est pas tenu de respecter leur séquence ni celle des exercices à l'intérieur d'un même module[3].

---

[2] Nous croyons que les participants exprimeront leurs besoins spontanément quand viendra le temps d'établir leur programme de perfectionnement. C'est pourquoi il n'est peut-être pas nécessaire d'insister, à cette étape-ci, sur une analyse des besoins. En effet, une telle démarche, si elle est faite avec rigueur et de façon systématique, exige beaucoup d'effort et de temps et les participants pourraient se décourager devant l'ampleur de la tâche.

[3] Dans l'établissement de leurs contrats de perfectionnement, les participants sélectionnent, à travers les suggestions contenues dans le tableau 1, celles qu'ils souhaitent réaliser avec l'aide de l'agent de formation et ce, selon un échéancier qui répond à leur disponibilité.

TABLEAU 1

Le perfectionnement à portes d'entrée multiples : tableau synthèse des contenus et des activités de perfectionnement

Types de savoir Modules	SAVOIRS (Contenus)	SAVOIR-ÊTRE (Exercices)	SAVOIR-FAIRE (Exercices)
Module A Cadre de référence interculturel	Pluralité Culture Idéologies	Ma position face à l'intégration Ma conception de l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école	À la recherche de sa définition de culture Ma conception de la pédagogie interculturelle
Module B L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique	Programme caché Relations interculturelles Pédagogie interculturelle	Témoins anonymes de l'école pluriethnique Les parents contestent mon école	Les cercles d'influence et les ressources du milieu
Module C L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique	Relations interethniques Socialisation Acculturation	Notre cadre de référence face à la clientèle pluriethnique	Portrait de la clientèle de ma classe Mini-enquête sur la clientèle de mon école
Module D L'intervenant scolaire et sa pratique éducative	Programme caché Pédagogie interculturelle Principes d'éducation interculturelle	Macro-analyse de mon intervention Micro-analyse de mon enseignement	Élaboration d'un plan de cours adapté à sa clientèle pluriethnique Mise sur pied d'un comité interculturel

La procédure de perfectionnement suggérée est la même d'un module à l'autre. Après avoir fait part aux participants des objectifs généraux du module, l'agent de formation aborde un certain nombre d'éléments théoriques (ou savoirs) reliés à l'éducation interculturelle :

idéologie	socialisation	stéréotype	ethnie
culture	acculturation	préjugé	minorité ethnique
pluralité	programme caché	discrimination	communauté culturelle[4]

Après cela, il passe aux exercices (savoir-être et savoir-faire) choisis par les participants. En même temps qu'ils s'inspirent des éléments théoriques énumérés ci-dessus, ces exercices visent à amener l'intervenant à adapter ses contenus et ses stratégies pédagogiques à la population diversifiée à laquelle il s'adresse. L'agent de formation met ensuite à la disposition des participants une liste de livres et de documents audiovisuels à consulter.

Ces exercices sont presque tous structurés de la même façon : titre, courte introduction et description étape par étape de l'exercice. À chaque étape est proposée une formule pédagogique appropriée : travail en sous-groupes, échange en groupe, etc. Les notes à l'intention de l'agent de formation ont pour but d'aider ce dernier à présenter l'exercice aux participants et de lui en faciliter l'animation.

L'exercice dure généralement une demi-journée. Dans le cas où le groupe de participants ne pourrait, par exemple, consacrer plus d'une journée et demie de perfectionnement par module, il lui faudrait choisir parmi les trois ou quatre exercices de chaque module. L'agent de formation peut modifier les exercices; il peut même en créer. *L'important est qu'il soit familier avec le contenu et avec la structure des modules, et qu'il satisfasse les besoins des participants.*

5. Rôle et préparation de l'agent de formation

Les activités de perfectionnement prescrites dans ce guide expriment l'effort des autorités scolaires en vue d'adapter l'école au pluralisme de la société québécoise. Idéalement, cet effort devrait induire un climat d'apprentissage allant dans le sens de l'égalité des chances en éducation en plus d'encourager la participation de tous à cette redéfinition de la société d'expression française à laquelle nous assistons depuis une douzaine d'années. Le rôle de l'agent de formation consiste donc à rallier les énergies en matière d'éducation interculturelle, à fournir aux intervenants l'information et les ressources nécessaires à cette entreprise, à aiguiser leur sens critique, à susciter les interrogations, bref à créer des conditions profitables à l'éducation et à la pédagogie interculturelles. L'établissement du contrat de perfectionnement constitue, pour l'agent de formation, une première tâche qui nécessite une préparation soignée. C'est pourquoi on suggère une démarche de perfectionnement en trois temps :

---

[4] L'agent de formation s'inspire du deuxième livret du guide pour préparer sa présentation de ces éléments théoriques aux participants.

- préparation de l'agent de formation;
- établissement d'un programme avec les participants;
- réalisation du contrat.

a) Préparation de l'agent de formation

Dans un premier temps, l'agent lit le présent guide (et, au besoin, un ou plusieurs des textes suggérés) et effectue avec d'autres agents de formation les deux exercices de l'appendice A, «Questions, objections et affirmations relatives à l'interculturel», exercices visant à contrer et à prévenir les réticences des participants à un perfectionnement en interculturel. L'agent complétera avantageusement sa préparation en expérimentant avec ses collègues quelques exercices des quatre modules contenus dans les livrets trois à six du guide. Enfin, le modèle d'ordre du jour d'une première rencontre de perfectionnement suggéré à l'appendice B et le contrat type proposé à l'appendice C l'aideront à planifier sa première rencontre avec le groupe de participants. Cette première étape nécessitera trois bonnes journées.

b) Établissement d'un programme avec les participants

Dans un deuxième temps, chaque agent recrute et rencontre un éventuel groupe de participants, soit une dizaine de personnes. Cette première rencontre devrait permettre d'identifier les besoins de perfectionnement du groupe, de présenter le modèle de perfectionnement[5] et de rédiger un contrat. Les objectifs et les contenus des ateliers ainsi que les modalités et la durée du perfectionnement doivent faire l'objet d'une entente en bonne et due forme entre l'agent de formation et son groupe de participants, d'où la nécessité d'un contrat. Ce contrat qui se négocie en juin ou en septembre et s'étend généralement sur trois périodes de trois mois comporte les rubriques suivantes : identification des participants, besoins en matière de perfectionnement, objectifs de perfectionnement du premier contrat de trois mois, contenus des séances, calendrier des rencontres. La négociation du contrat force les participants à établir leurs priorités de formation et suscite un engagement à long terme face à l'agent de formation et à ses collègues de travail.

c) Réalisation du contrat

Dans un troisième temps, l'agent de formation prépare les ateliers prévus dans le contrat, suggère des lectures et des réflexions préparatoires et s'assure, par quelques rappels, de la présence des participants aux séances. Le tableau 2 ci-après présente, à l'intention de l'agent de formation, un résumé des différentes étapes de la démarche de perfectionnement.

---

[5] L'agent de formation peut utiliser le tableau 1 pour sa présentation aux participants.

TABLEAU 2

Démarche de perfectionnement

a) Préparation de l'agent de formation

- S'initier à la démarche préconisée dans ce guide ainsi qu'aux contenus des livrets deux à six.
- Effectuer les exercices de l'appendice A intitulé «Questions, objections et affirmations relatives à l'interculturel».

b) Établissement d'un programme avec les participants

- Recruter un groupe d'intervenants scolaires.
- Étudier les préoccupations de perfectionnement des participants.
- Présenter le modèle de perfectionnement à portes d'entrée multiples (voir le tableau 1).
- Négocier un contenu de perfectionnement.
- Établir le contrat.
- Choisir une séquence et un calendrier de la première étape (3 mois).

c) Réalisation du contrat

- Réaliser le premier contrat de trois mois.
- Évaluer et établir le second contrat de trois mois.
- Réaliser le second contrat.
- Évaluer et établir le dernier contrat de trois mois.
- Réaliser le troisième contrat.
- Évaluer l'ensemble de la démarche.

APPENDICE A

Questions, objections et affirmations relatives à l'interculturel

Il serait faux de croire que les intervenants scolaires sont prêts et disposés à participer à un perfectionnement en éducation interculturelle uniquement parce qu'ils enseignent à une clientèle pluriethnique ou parce qu'ils éprouvent des problèmes avec les élèves de minorités ethniques. Il est également faux de prétendre qu'un perfectionnement suffira à régler leurs difficultés d'intervention en milieu pluriethnique. C'est une démarche qui doit s'étendre sur plusieurs mois, voire sur plusieurs années, puisqu'elle touche, d'une part, le développement d'habiletés complexes et, d'autre part, le domaine des attitudes, des valeurs et des croyances. Cela s'avère d'autant plus que la recherche en éducation interculturelle n'en est qu'à ses débuts et que plusieurs questions subsistent encore. Voici deux exercices ayant pour but de vous préparer à votre première séance de perfectionnement avec votre groupe de participants.

Premier exercice

Contrer les affirmations gratuites!

Procédure de l'exercice

Cet exercice se réalise en deux étapes.

- Identification d'affirmations gratuites que vous avez déjà entendues dans les écoles pluriethniques. Ce sont les énoncés que vous utiliserez dans votre première séance de perfectionnement. Notez-les.
- Formulation d'énoncés pour contrer ces affirmations.

Durée de l'exercice

- Environ deux heures.

Matériel requis

Les deux questionnaires intitulés

- «Je n'ai pas besoin de perfectionnement»,
- «Quelques arguments convaincants».

À titre d'agent de formation, vous pouvez prévenir certaines objections face au perfectionnement et faire tomber quelques résistances en adoptant, dès le départ, une stratégie bien simple qui a fait ses preuves dans d'autres pays où on l'a expérimentée, notamment en Belgique. Cette stratégie consiste, dans un premier temps, à énoncer, avant que les participants n'aient la chance de le faire, quelques exemples de représentations stéréotypées relatives à ce qui rend une personne apte à intervenir en milieu pluriethnique. En voici quelques exemples :

- «Je suis ouvert à toutes les cultures du monde, je n'ai pas besoin de ce perfectionnement. Mes nombreux voyages à l'étranger en témoignent».
- «Je suis marié à un immigrant, c'est sûr que j'aime toutes les ethnies. Je ne vois pas pourquoi je participerais à ce perfectionnement».
- «Ça fait quinze ans que j'enseigne dans une école multiculturelle, que je suis en contact avec des immigrants, et je n'ai aucun problème. Je n'ai donc pas besoin de perfectionnement».
- «J'ai déjà été coopérant en Afrique, je n'ai donc pas besoin de formation en interculturel».

Vous demandez ensuite aux participants de trouver des raisons qui remettent en question ces énoncés. Afin de vous préparer à cette stratégie, nous vous suggérons de faire vous-même l'exercice avec d'autres agents de formation.

Questionnaire 1 — Je n'ai pas besoin de perfectionnement

Ajoutez aux quatre énoncés suivants d'autres énoncés que vous entendez dans les écoles.

A) «Je suis ouvert à toutes les cultures du monde, je n'ai pas besoin de ce perfectionnement. Mes nombreux voyages à l'étranger en témoignent».

B) «Je suis marié à un immigrant, c'est sûr que j'aime toutes les ethnies. Je ne vois pas pourquoi je participerais à ce perfectionnement».

C) «Ça fait quinze ans que j'enseigne dans une école multiculturelle, que je suis en contact avec des immigrants, et je n'ai aucun problème. Je n'ai donc pas besoin de perfectionnement».

D) «J'ai déjà été coopérant en Afrique, je n'ai donc pas besoin de formation en interculturel».

E) _____

_____

F) _____

_____

G) _____

_____

H) _____

_____

I) _____

_____

J) _____

_____

K) _____

_____

L) _____

_____

Questionnaire 2 — Quelques arguments convaincants

Pour chacune de ces affirmations du questionnaire 1, identifiez des arguments qui pourraient les contrer.

A) _____

_____

B) _____

_____

C) _____

_____

D) _____

_____

E) _____

_____

F) _____

_____

G) _____

_____

H) _____

_____

I) _____

_____

J) _____

_____

K) _____

_____

L) _____

_____

Deuxième exercice

Quelques questions, objections, affirmations!

Procédure de l'exercice

Cet exercice se réalise en deux étapes.

- En petits groupes de deux ou trois agents, recherche de réponses ou d'arguments pertinents à chacun des énoncés exposés plus bas. Il importe de noter, pour mieux les retenir, les arguments apportés durant la discussion.
- Comparaison de vos réponses avec celles proposées dans la grille.

Durée de l'exercice

- Environ deux heures.

Matériel requis

- Un questionnaire intitulé «Quelques questions, objections, affirmations!».
- Une partie intitulée «Suggestions de réponses».

Pour mieux vous préparer, ce deuxième exercice doit être effectué avec d'autres agents de formation. En effet, à la première séance de perfectionnement, il est probable que vous devrez faire face à quelques objections, affirmations gratuites et questions en rapport avec la présence des minorités ethniques dans les écoles et dans la société. Elles pourraient toucher, par exemple, l'identité de la nation québécoise, la survie linguistique et culturelle de la province de Québec, l'importance à accorder à la culture et à la langue des minorités, l'emprise des Québécois de vieille souche sur le projet éducatif et social du Québec, etc.

Comme personne ressource, il est important que vous ayez un point de vue clairement formulé sur ces différents sujets. S'il n'est pas nécessaire ni même souhaitable d'avoir réponse à tout, il est cependant important de se préparer à accueillir sereinement ces préoccupations, afin de créer un climat de confiance au sein du groupe. En effet, l'objectif est de favoriser un échange où des points de vue divergents peuvent être apportés et de susciter des réflexions plus approfondies. L'interaction entre pairs et la réflexion personnelle sont la clé du succès d'une entreprise de formation ou de perfectionnement.

Quelques questions, objections, affirmations!

Vous trouverez un ensemble de questions, objections ou affirmations souvent entendues dans les écoles pluriethniques. Ces énoncés, regroupés ici par thèmes de discussion, représentent des stéréotypes, des affirmations gratuites, des préjugés en rapport avec la pluralité de notre société ou de l'école pluriethnique. Votre tâche consiste à trouver, pour chacun des énoncés, une ou deux réponses pertinentes. Vous inscrivez ces réponses sur les lignes préparées à cet effet. À la fin, vous comparerez vos réponses à celles suggérées sur la feuille intitulée «Quelques suggestions de réponses!».

Thèmes	Énoncés	Réponses pertinentes
1 IMMIGRATION	a) Certaines ethnies sont plus aptes à s'adapter à notre culture. Non seulement il faut limiter l'immigration, mais il faut encore effectuer une sélection en fonction du critère d'adaptabilité.	
	b) Les immigrants viennent s'instruire au Québec puis s'en vont au Canada anglais ou aux États-Unis. Nous accusons de la sorte un déficit migratoire important.	

c) Trop d'immigrants viennent vivre dans notre pays et ils ne sont pas désirés par la majorité.

d) Les immigrants profitent des services du gouvernement; ils les exploitent même.

2

TRAVAIL

a) Les immigrants volent nos jobs.

3

IDÉOLOGIE

a) Les différents groupes ethniques sont encouragés à conserver leur culture d'origine, mais ils doivent aussi la délaisser pour s'intégrer à la société et accepter de s'assimiler.

b) Si vous encouragez le multiculturalisme, vous menacez aussi l'unité nationale.

c) Si les immigrants décident de venir s'installer au pays, ils doivent s'assimiler. Nous ne les avons pas invités, nous n'avons par conséquent aucune obligation à leur endroit.

4

ÉCOLE

a) La seule présence de plusieurs ethnies dans une école favorise l'éducation interculturelle.

b) Les enfants du primaire ne sont pas conscients des différences raciales ou ethniques. Ils sont heureux et vivent bien ensemble sans se soucier de problèmes de ce genre ou de l'héritage culturel. Pourquoi amener une telle préoccupation? Comme nous, ils n'en ont pas besoin.

c) Faire des études sur les attitudes des élèves à l'école peut avoir un effet pervers, tel provoquer des attitudes négatives.

5

PÉDAGOGIE

a) Nous ne prenons pas en considération les groupes ethniques dans notre enseignement parce que nous n'avons que quelques groupes minoritaires dans notre école.

b) Nous n'avons pas le temps d'ajouter de la matière (notions, contenus d'apprentissage) à ce que nous enseignons déjà.

c) Nous n'avons pas le matériel nécessaire pour l'éducation interculturelle.

6

LANGUE

a) L'apprentissage de la langue d'origine nuit à la maîtrise du français chez les élèves de minorités ethniques et ralentit le développement du français à l'école pluriethnique.

b) Les élèves de minorités ethniques ayant fait un séjour dans les classes d'accueil ne pourront guère rattraper le retard scolaire accumulé, étant donné leur faible maîtrise du français.

c) Parce que les immigrants ne parlent pas français, ils retardent nos enfants à l'école.

7

RELATIONS INTERETHNIQUES

a) Les élèves de minorités ethniques sont la source de plusieurs problèmes dans les écoles : violence, difficultés linguistiques, intolérance, baisse de la qualité du français écrit.

b) Nous n'avons pas de problèmes de relations interethniques à notre école; par conséquent, nous n'avons pas besoin de programmes pour régler des problèmes qui n'existent pas.

c) Le regroupement des élèves de même origine ethnique en sous-groupes nuit à leur intégration.

Suggestions de réponses

Thèmes | **Exemples de réponses pertinentes**

1

IMMIGRATION

a) Attention! il est vrai que les écarts culturels entre deux groupes peuvent varier sensiblement selon leur origine. Cependant, le frein à l'adaptation provient souvent de l'intolérance de la société d'accueil. Les immigrants deviennent alors des victimes de diverses formes de discrimination. Il ne faut donc pas établir une définition d'adaptabilité à partir de la situation présente; ce serait biaisé au point de départ.

b) Ce n'est pas la majorité qui agit de la sorte. On ne peut refuser un service à tout un groupe parce que des individus abusent de la situation. À noter que des Québécois de vieille souche font de même.

c) Ce genre d'affirmation amène à poser la question : «Pourquoi les immigrants viennent-ils s'installer chez nous?»

- Parfois, ce sont les gouvernements canadien ou québécois ou des établissements privés qui leur demandent de venir.
- Parfois, ce sont les personnes elles-mêmes qui demandent à venir parce qu'elles sont en quête d'une situation économique meilleure. Dans le cas des réfugiés, la politique canadienne en matière d'immigration considère la disponibilité du travail et l'absence des Canadiens disposés à occuper ces postes et capables de le faire.
- La population canadienne est de plus en plus âgée. La population jeune et au travail a besoin des immigrants pour supporter le vieillissement de la population.

d) Les immigrants veulent se trouver du travail le plus rapidement possible et souffrent énormément du chômage dont ils sont victimes. Si plusieurs immigrants ont de la difficulté à se trouver un emploi, c'est souvent à cause de leur difficulté linguistique ou de leur faible connaissance de notre système social, mais c'est aussi parce qu'ils sont très souvent victimes de discrimination ou de racisme, dans le cas des minorités visibles.

2

TRAVAIL

a) Les immigrants occupent souvent des postes que les autres Québécois ne sont pas disposés à occuper. Cette affirmation est souvent entendue en période de récession. En temps d'expansion, les immigrants sont non seulement les bienvenus, mais ils sont nécessaires. Il faut se rappeler que les immigrants travaillent, produisent, gagnent leur vie, dépensent, font fonctionner l'économie au même titre que tous les citoyens.

Les immigrants font augmenter la demande de services et biens, multiplient les emplois et paient des taxes. L'augmentation du nombre d'élèves de minorités ethniques dans les écoles de langue française du Québec a permis de sauvegarder des centaines de postes d'intervenants scolaires.

Tout cela est très bon pour l'économie.

3

IDÉOLOGIE

a) Il y a quelque chose de vrai dans ce commentaire. Dans la société actuelle, insister sur l'identité culturelle avec un accent trop fort sur les différences peut limiter l'égalité des chances. Nous devons éduquer notre société à devenir plus accueillante aux différences, mais il faut aussi encourager les élèves de minorités ethniques à devenir biculturels, cela pour apprendre à fonctionner dans deux cultures, la leur et la culture dominante.

b) Dans une enquête récente sur le multiculturalisme au Canada, la majorité des Canadiens était en désaccord avec le fait que le multiculturalisme menacerait l'unité et détruirait la manière de vivre des Canadiens. Au contraire, la majorité pensait que le multiculturalisme ferait du Canada un pays riche en cultures. L'unité nationale n'est vraiment menacée que si des membres des groupes ethniques ne sont pas acceptés ou reconnus. S'ils sont éloignés, ils penseront qu'ils n'ont pas leur place dans la société. Plusieurs écoles essaient d'assimiler les élèves de minorités ethniques, sans considérer leur héritage culturel; elles voudraient qu'ils deviennent des «copies conformes» des Canadiens de vieille souche. Un individu qui voit qu'une partie de son identité est niée n'est pas capable de fonctionner pleinement et de s'épanouir.

c) Ça n'est pas aussi simple. On ne peut abandonner son héritage culturel sans encourir des risques pour l'affirmation de son identité ou pour son équilibre psychologique. De plus l'assimilation ne produit pas les fruits escomptés et reste inefficace, comme l'ont montré plusieurs tentatives dans d'autres pays.

4

ÉCOLE

a) Plusieurs études établissent qu'il faut des programmes spéciaux destinés à promouvoir les relations interethniques. Les seuls contacts ne suffisent pas.

b) Les enfants sont conscients de leur origine raciale à trois ou quatre ans, et quelques-uns ont des attitudes discriminatoires vis-à-vis des membres d'une autre origine ethnique. Par exemple, lors de certaines études dans des milieux où il y a une bonne diversité ethnique, on observe que les enfants du primaire ont tendance à sélectionner leurs compagnons de jeu à l'intérieur de leur propre groupe ethnique.

c) Les jeunes enfants sont conscients des différences culturelles et ethniques et de l'étiquette qu'on leur accole. Avec des mesures conventionnelles d'attitudes, les élèves ne montrent pas de changements négatifs quand on reprend une même mesure un peu plus tard, une seconde fois après un intervalle de temps approprié.

5

PÉDAGOGIE

a) Si cette constatation est vraie, il serait regrettable que les élèves d'une école n'entendent pas parler d'autres ethnies puisque le Canada est habité par une grande diversité ethnique. Les élèves non exposés à la pluralité ethnique et culturelle de notre société pourront difficilement développer un regard positif. Pourtant, cela devient de plus en plus nécessaire étant donné la naissance de ce phénomène dans notre province et dans notre pays.

b) L'addition de notions interculturelles n'est pas nécessairement la meilleure solution de toute façon. L'intégration de la préoccupation interculturelle à son enseignement est plus souhaitable et plus efficace. Ce qu'il faut, c'est adapter son intervention à sa clientèle.

c) C'était vrai dans le passé, mais c'est aussi de moins en moins vrai. Il existe de plus en plus de matériel. Voyez, par exemple, les ressources suggérées dans les bibliographies contenues dans ce guide et les documents produits par la CECM présentés dans la deuxième partie de ce livret.

6

LANGUE

a) Les études tendent à démontrer le contraire. L'apprentissage et le développement de la langue maternelle favorisent la structuration de l'acquisition linguistique, ce qui constitue un facteur d'apprentissage d'autres langues.

b) Une étude récente du ministère de l'Éducation démontre le contraire. Après trois ou quatre ans, les élèves de minorités ethniques ont largement rattrapé leur retard scolaire et plusieurs figurent parmi nos meilleurs élèves.

c) Plusieurs écoles offrent des services de soutien linguistique qui favorisent un meilleur fonctionnement des élèves de minorités ethniques. Non seulement ces élèves ne retardent pas les autres, mais on observe que leur présence stimule les élèves de vieille souche par leur acharnement au travail.

7

RELATIONS INTERETHNIQUES

a) Ils ne sont pas en soi une source de problèmes. Ce sont les situations d'intolérance, de discrimination, d'insuffisance de services adaptés et de manque de concertation professionnelle qui en sont la cause réelle. Les élèves sont plutôt victimes.

b) Il peut, dans votre école, ne pas y avoir de problèmes de discrimination. Toutefois, on y trouve souvent des attitudes racistes, des préjugés, des stéréotypes véhiculés de façon plus ou moins explicite qui pourraient y conduire. Des études le montrent.

Le fait que les problèmes raciaux semblent inexistants ne réduit pas pour autant la responsabilité de l'école par rapport à cette question.

c) La formation de sous-groupes ethniques joue un rôle essentiel dans le développement de l'identité des jeunes de minorités ethniques. Elle est également un facteur de conservation de la langue et de la culture d'origine. Il faut donc aborder cette question de façon nuancée.

Note. — Plusieurs suggestions de réponses ont été puisées dans le document suivant : Kehoe, J.W. (1984). *A handbook for enhancing the multicultural climate of the school.* Vancouver : Western Education Development Group, Faculty of Education, The University of British Columbia.

APPENDICE B

Modèle d'ordre du jour de la première rencontre

Ordre du jour	Commentaires
1. Introduction générale	Vous pouvez inviter les participants à prendre la parole à tour de rôle, afin qu'ils expriment les raisons de leur présence à cette séance.
2. Présentation du but de la séance	Vous transmettez le but de la séance. Vous passez à l'identification des besoins de perfectionnement des participants présents et à l'établissement d'un programme. Vous pouvez ajouter les objectifs spécifiques suivants, si vous les jugez pertinents : • mettre en évidence la pertinence d'un perfectionnement en éducation interculturelle; • situer cette démarche de perfectionnement dans celle de la commission scolaire; • échanger des idées sur les préoccupations des participants relatives à l'intervention à l'école pluriethnique; • établir un programme de perfectionnement d'un an; • rédiger un contrat de perfectionnement pour la première étape de trois mois.
3. Pertinence d'un perfectionnement en éducation et en pédagogie interculturelles	Vous pouvez demander aux participants pourquoi il est si important d'adapter leur intervention à la clientèle pluriethnique. Exposez ensuite votre point de vue sur la question, en exploitant les informations contenues dans les sous-sections touchant la pluralité, la socialisation et l'acculturation présentées dans le deuxième livret.

4. Engagement de la commission scolaire dans le dossier interculturel

Consultez votre commission scolaire pour les informations pertinentes en cette matière. Les intervenants de la CÉCM peuvent consulter la deuxième partie de ce livret pour un bref historique de l'évolution de la Commission concernant l'interculturel, pour une description de son orientation actuelle en cette matière et pour une description des initiatives récentes.

5. Préoccupations des participants concernant l'interventin à l'école pluriethnique

Dans une séance de remue-méninges, demandez aux participants d'exposer leurs préoccupations en matière d'intervention à l'école pluriethnique. Dites que vous voulez faire cet exercice dans le but d'identifier de façon informelle les besoins de perfectionnement. Une personne devrait prendre des notes et traduire les préoccupations exprimées en termes de besoins de perfectionnement.

6. Établissement d'un programme général de perfectionnement d'un an

Au moyen du tableau 1 «Le perfectionnement à portes d'entrée multiples : tableau synthèse des contenus et des activités de perfectionnement» présenté à la page 14 de ce livret, vous exposez le modèle de perfectionnement et décrivez les activités possibles.

Vous demandez ensuite aux participants de choisir des contenus pertinents pour eux, en fonction de leurs besoins. Vous n'établissez pas tout de suite une séquence des activités.

7. Rédaction du contrat de perfectionnement pour la première étape de trois mois

Au moyen du modèle de contrat présenté à l'appendice C, vous établissez un premier programme de perfectionnement.

L'ensemble de cette démarche peut facilement prendre une journée entière. Nous vous suggérons de traiter des cinq premiers points dans la première demi-journée. Les points six et sept pourraient faire l'objet de la seconde demi-journée.

APPENDICE C

Modèle de contrat de perfectionnement

1. Identification des participants et de l'agent de formation

- Participants

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- Agent de formation

_____

2. Besoins de perfectionnement identifiés

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Entente concernant les objectifs de perfectionnement, les activités et le calendrier des rencontres pour la première étape de trois mois

- Objectifs

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- Activités de perfectionnement retenues — Calendrier des rencontres

Savoirs (contenus du tableau 1)

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

Savoir-être (exercices du tableau 1)

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

Savoir-faire (exercices du tableau 1)

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

_____ date _____

Date de la négociation de la seconde et de la troisième étape de perfectionnement :

seconde étape _____

troisième étape _____

APPENDICE D

L'interculturel à la CÉCM

Contenu

1. Introduction
2. Orientations en éducation interculturelle
3. Domaines de l'action éducative touchés par les initiatives de la CÉCM
   - 3.1 Patrimoine pluriethnique de la CÉCM et relations avec la communauté
   - 3.2 Les programmes
   - 3.3 Les outils d'information et d'évaluation
   - 3.4 Le matériel didactique
   - 3.5 La recherche, le perfectionnement et les projets spéciaux

1. Introduction

À la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), les premiers efforts pour favoriser l'insertion des élèves allophones à l'école française remontent à la révolution tranquille. C'est en 1968 que les premières classes d'accueil ont vu le jour. Depuis lors, un fort contingent d'élèves de minorités ethniques a fréquenté les classes d'accueil de la Commission.

La création de ces classes a constitué la première d'une liste d'initiatives réalisées par divers services de la CÉCM, soit le Bureau de l'accueil, (depuis peu l'Office des relations interculturelles), le Service des études, le Service des ressources humaines, le Service et les Centres de l'éducation aux adultes. On trouvera, dans ce qui suit, des exemples d'initiatives récentes prises par la Commission dans le domaine interculturel. Ces initiatives ont porté sur la conservation du patrimoine pluriethnique de la CÉCM, sur les orientations et les politiques en interculturel, sur les programmes, sur les outils d'évaluation ou d'information, sur le matériel didactique, sur la recherche et le perfectionnement, sur les projets-écoles.

Cet appendice présente l'exemple d'un cheminement réalisé par une commission scolaire dans le domaine de l'éducation interculturelle. En plus de fournir une information riche en initiatives diversifiées, cette description peut aider les agents de formation de la CÉCM à montrer aux participants des ateliers de perfectionnement comment leur commission scolaire s'est fermement engagée dans le virage interculturel. Devant l'accroissement impressionnant de la clientèle issue de minorités ethniques dans les écoles de langue française depuis l'adoption de la loi 101 en 1977, les intervenants scolaires n'ont plus le choix, ils doivent s'outiller en vue de répondre aux besoins de plus en plus variés de leur clientèle.

Afin d'illustrer le caractère pluriethnique de la clientèle qui fréquente les écoles de la CÉCM, voici quelques données statistiques pour les écoles des ordres primaire et secondaire. Dans le tableau qui suit, le nombre d'écoles du primaire et du secondaire ayant une forte proportion d'élèves allophones ou de minorités ethniques est présenté par région et selon le degré de concentration d'une telle clientèle.

TABLEAU 1

Écoles du primaire et du secondaire de la CÉCM fréquentées par une forte proportion d'élèves allophones et de minorités ethniques.

Concentration d'allophones et de minorités ethniques	ÉCOLES PRIMAIRES				ÉCOLES SECONDAIRES			
	Région Nord	Région Est	Région Ouest	TOTAL	Région Nord	Région Est	Région Ouest	TOTAL
30 à 49 %	15	06	04	25	04	03	03	10
50 à 74 %	04	-	07	11	03	-	01	04
75 % et plus	01	-	03	04	-	-	01	01
	20	06	14	40	07	03	05	15

Ces données, compilées en septembre 1989, ne comprennent pas les élèves des classes d'accueil; elles recouvrent les élèves nés à l'extérieur du Canada ou ceux dont la langue maternelle ou la langue parlée à la maison n'est pas le français.

La Commission veut soutenir ses intervenants scolaires dans leurs efforts de rendre leurs pratiques éducatives plus interculturelles, comme en témoignent les orientations et les initiatives exposées dans les deux sections suivantes.

2. Orientations en éducation interculturelle

Depuis la création des premières classes d'accueil jusqu'aux années 1980, les mesures de soutien aux élèves de minorités ethniques ont surtout visé à répondre à des besoins ponctuels, bien circonscrits. La dernière décennie, avec son fort contingent d'élèves de minorités ethniques dans les écoles de langue française, a forcé la CÉCM à définir ses orientations en éducation interculturelle. Voici les jalons principaux de cette démarche qui a abouti, au début des années 1990, à un plan d'action destiné à l'ensemble de la CÉCM.

Avril 1984

Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises

Cette politique avait pour objectifs principaux de «favoriser la prise en charge, par l'école du quartier, d'une éducation interculturelle basée sur la prise de conscience des similitudes entre ethnies, le respect des différences et l'égalité des chances pour tous ces individus, et de mettre en place des modèles de services adaptés».

Juin 1986

Orientations de la CÉCM en regard de l'éducation interculturelle

Document de base pour les actions futures de la CÉCM. Les *orientations en regard de l'éducation interculturelle* poursuivent l'objectif général suivant :

> Amener chaque communauté, francophone et non francophone, à s'ouvrir à la diversité pour mieux vivre la réalité multiethnique et à construire ensemble la société montréalaise en devenir.

Les orientations prennent appui sur un ensemble de réalités sociales, politiques et scolaires.

Réalités sociales

- Croissance démographique dépendant davantage de l'immigration;
- double défi : adaptation des Québécois de toutes origines à la coexistence et à la diversité, adaptation des immigrants aux modes de vie et aux valeurs québécoises;
- interaction dynamique.

Réalités politiques

- Adoption du français comme langue officielle et langue d'accueil;
- maintien et développement des communautés culturelles;
- intégration à la société québécoise;
- participation à un projet collectif, soit la création d'une nouvelle culture québécoise où les cultures s'enrichissent au contact les unes des autres.

Réalités scolaires

- Densité multiethnique;
- double défi : atteinte des objectifs de l'éducation scolaire québécoise, soit :

  - ***pour les francophones et les non-francophones***

    assurer la maîtrise de la langue française pour favoriser le déroulement de la trajectoire scolaire, la participation à la construction d'une identité collective et l'organisation de moyens d'agir dans et sur la société;

- ***pour les non-francophones en particulier***

  fournir les services adaptés aux besoins spécifiques de cette population, assurer le développement de la compétence à communiquer par la prise en considération des caractéristiques socioculturelles des élèves;

  favoriser une éducation interculturelle et sociale qui permette de vivre harmonieusement la réalité ethnique, tout en tenant compte du contexte sociopolitique québécois.

Ce contexte sociopolitique et scolaire a donc amené la CÉCM à adopter, face à la pluriethnicité, une approche qui s'appuie sur les *quatre principes* suivants.

- La poursuite, pour tous les élèves, des objectifs de l'éducation scolaire québécoise;
- le maintien et l'enrichissement des services particuliers, actuellement offerts aux élèves non francophones, en conformité avec les objectifs de sa politique;
- la valorisation de la langue française en tant que véhicule commun de communication et comme «instrument de convergence, d'enrichissement et d'entente, pour les citoyens de toutes origines culturelles»;
- le développement d'une éducation interculturelle favorisant l'ouverture à la diversité et la prise en charge par tous de la culture québécoise actuelle et en devenir.

La définition de l'éducation interculturelle retenue par la CÉCM prend en considération une conception dynamique de la culture.

> L'éducation interculturelle est la mise en oeuvre de moyens favorisant une démarche personnelle et collective vers l'ouverture à l'ensemble des cultures afin de vivre harmonieusement et de façon enrichissante la réalité multiculturelle actuelle et future de la société québécoise, dans la poursuite du projet collectif déjà amorcé.

Le mot «culture» est ici entendu dans un sens général qui englobe beaucoup plus que la culture traditionnelle d'un groupe mais tient compte de son évolution. L'histoire, les arts, la littérature, les lois, les valeurs, la contribution des divers groupes à la société, les relations familiales, l'éducation, les croyances religieuses, l'hospitalité, la relation avec l'environnement, la santé, les notions de liberté, de justice, de droit, les habitudes de vie, d'adaptation à la nouvelle société, etc., tous ces éléments et leur évolution font partie de la culture.

Mars 1987

Orientations de la CÉCM en regard de l'éducation interculturelle : pistes d'intervention

Pour faire suite aux *Orientations de la CÉCM*, des pistes d'intervention visant tout le personnel, les parents et les élèves ont été élaborées. Ces pistes touchaient trois volets : diffusion des orientations, réflexion et action, instrumentation et recherche. Ces pistes d'intervention n'ont cependant pas franchi les étapes nécessaires à leur adoption par le Conseil des commissaires.

Novembre 1988

Plan d'action relatif aux services pédagogiques pour les adultes des communautés culturelles

Parallèlement à la réflexion entreprise en éducation interculturelle et dans une perspective d'intégration à la société québécoise, l'Éducation des adultes proposait un plan d'action relatif aux services pédagogiques pour les adultes des communautés culturelles, dont un volet important touche la sensibilisation à la diversité des cultures.

Avril 1989

Politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles

La CÉCM s'engage publiquement à mettre en application une politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles, et confirme dans une déclaration officielle son intention de prévenir et de combattre toute forme de discrimination raciale et de racisme.

Juin 1990

Plan d'action en trois volets relatif à l'interculturel et à l'interethnique

De février à juin 1990, la CÉCM a élaboré un plan d'action en trois volets relativement aux domaines interculturel et interethnique : une politique linguistique, un plan d'action touchant les relations interculturelles et interethniques, des projets relatifs à la pratique pédagogique en milieu pluriethnique.

Volet 1 - Politique linguistique

Le 27 juin 1990, le Conseil des commissaires adoptait la *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la CÉCM*. Voici un résumé des objectifs et des moyens mis de l'avant.

- **Améliorer la maîtrise du français écrit et parlé des élèves et du personnel de la CÉCM.**

  La *Politique* précise une douzaine de moyens pour y arriver, dont l'inscription de projets d'amélioration du français dans le plan d'activités de l'école, des échanges avec les élèves sur le contenu de la *Politique*, des cours offerts au person-

nel pour améliorer la langue écrite et parlée, l'établissement d'un critère d'engagement basé sur la capacité de s'exprimer dans un français correct.

- **Valoriser la culture de langue française, son histoire et sa littérature, en tant qu'elle est l'expression d'une pensée universelle.**

  Les moyens retenus touchent le développement d'un enseignement qui exige la lecture, la relance des bibliothèques scolaires, l'augmentation des activités culturelles de haut niveau et l'étude des grands auteurs. D'autres moyens suggérés portent sur la connaissance des personnalités de toutes les origines nationales qui, dans divers champs d'activités, ont fait leur marque en français au Québec, et sur le fait de rendre accessible, par la traduction, les grandes oeuvres de la littérature étrangère, en particulier celles dont l'origine nationale peut donner un sentiment d'identité et de fierté aux différents groupes ethniques de l'école.

- **Assurer aux élèves un enseignement et un environnement où les échanges ont lieu en français, hormis les cas prévus pour l'enseignement des autres langues.**

  La moitié des moyens inscrits dans la *Politique* concernent cet objectif; cela vient de la conviction, largement partagée, qu'il est le plus difficile à atteindre.

Volet 2 - Relations interculturelles et interethniques

L'Office des relations interculturelles de la CÉCM publiait en juin 1990 un plan d'action intitulé *Le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la CÉCM*.

Les objectifs et les démarches mis de l'avant dans ce plan se rapportent aux Québécois francophones de la société d'accueil et les membres des communautés culturelles. Ce plan d'action vise à rendre le personnel, les élèves, jeunes et adultes, ainsi que les parents, plus aptes à vivre dans une société de langue française et pluraliste. Il a été élaboré en prenant en considération les concepts de société pluraliste, d'interactions dynamiques, d'éducation interculturelle, de prévention et de lutte contre la discrimination, de francisation, d'égalité des chances.

Les champs d'application sont variés.

- La formation et le perfectionnement du personnel
  - éducation interculturelle
  - éducation aux droits
- Les relations entre le milieu scolaire et la collectivité
  - organismes des communautés culturelles
  - parents
- L'école française pluraliste et les élèves jeunes et adultes
- L'accès à l'égalité dans l'emploi pour les membres des communautés culturelles

Volet 3 - Pratique pédagogique en milieu pluriethnique

Ce volet du plan d'action comprend des rapports, des sondages, des expériences qui devraient permettre de diagnostiquer des problèmes et de préciser des attentes au regard de la pratique pédagogique en milieu pluriethnique.

Ce troisième volet, qui sera déposé en janvier 1991, s'appuiera sur les principes généraux suivants :

- assurer à tous, francophones et allophones, une formation de qualité;
- insérer cette préoccupation dans le cadre de référence *L'enseignement à la CECM des interventions pédagogiques adaptées*;
- maintenir le leadership de la CÉCM au niveau des services pédagogiques offerts aux élèves allophones;
- consolider les acquis en matière de services pédagogiques aux élèves des communautés culturelles;
- prévoir les actions et développements à mettre en place pour favoriser l'intégration.

3. Domaines de l'action éducative touchés par les initiatives de la CÉCM

3.1 Le patrimoine pluriethnique de la CÉCM et les relations avec la communauté

Le programme d'enseignement des langues d'origine, établi pour la première fois en 1978, compte parmi les premiers efforts en vue de favoriser la conservation et l'épanouissement du patrimoine culturel et linguistique de la clientèle allophone. Aujourd'hui, neuf langues sont enseignées dans le cadre de ce programme, au primaire ou au secondaire. L'importance que le ministère de l'Éducation accorde à ce programme s'est traduite par l'attribution de crédits aux élèves du secondaire.

Parmi les recherches menées par des intervenants de la Commission, mentionnons celle de Simone Azzam, en collaboration avec Marie McAndrew, concernant l'impact de l'enseignement des langues d'origine sur les élèves et les écoles et celle réalisée par Guy Globensky, sur la relation entre l'apprentissage de la langue d'origine et le rendement scolaire. Pour faire suite à cette recherche, un colloque a été organisé par l'Office des relations interculturelles auquel, ente autres, participaient des invités ayant effectué des travaux significatifs dans le domaine. Les *Actes du colloque sur le Pelo, 10 ans après* en font la synthèse.

La mise sur pied de services éducatifs mieux adaptés aux besoins de la clientèle pluriethnique passe nécessairement par une communication ouverte entre l'école, la communauté et les parents. L'engagement d'agents de liaison ou de milieu par les services de l'Accueil et de l'Opération Renouveau l'illustre concrètement. L'étude d'André Beauchesne, du Collectif de recherches interculturelles (CRI), sur les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver (1987), publié en collabo-

ration avec le Service des études de la CÉCM met en évidence cet effort, décrit avec précision et nuance les tâches et les fonctions de ces intervenants à la CÉCM, mais aussi dans plusieurs autres commissions scolaires du Canada.

Le Bureau de l'accueil et de l'admission et, par la suite, l'Office des relations interculturelles, ont développé différentes mesures pour mieux communiquer avec les parents et les représentants des communautés culturelles. À titre d'exemple, mentionnons la bande vidéo et le guide d'accompagnement *L'école, c'est vous*, le document d'information sur le système scolaire *Vous et l'éducation de votre enfant*, la participation de personnes-ressources dans les écoles, la traduction d'information pour les parents, une série d'émissions radiophoniques et télévisées, la participation à des colloques ou des séminaires, le travail avec les organismes des communautés culturelles, ...

Depuis, la CÉCM a franchi une nouvelle étape dans ce dossier en affirmant son intention d'intensifier ses relations avec les membres des communautés culturelles et en sollicitant leur participation directe et active. C'est ainsi qu'au cours de l'année 1987-1988 le Conseil des commissaires mettait sur pied le Comité consultatif des groupes ethniques de la CÉCM, avec mandat de le conseiller dans tout ce qui touche les relations avec les communautés culturelles. Cette initiative fut suivie par la création de l'Office des relations interculturelles, lequel, tout en maintenant ses activités d'accueil, d'admission et du programme des langues d'origine (PELO), se voyait confier le développement des relations intercommunautaires à la CÉCM.

Une vaste consultation sur les relations entre l'école et les communautés réunissait en avril 1989, lors du colloque «Trait d'union», plus de deux cents représentants des communautés culturelles et une centaine de responsables administratifs et pédagogiques. Les actes du colloque sur les relations interculturelles, intitulés *Trait d'union* et parus en avril 1990, font ressortir des conclusions et des pistes d'action.

3.2 Les programmes

Retenons notamment dans le domaine du développement curriculaire, le programme de cours optionnel d'éducation interculturelle au secondaire, *Ensemble, semblables et différents*, élaboré en 1985 par Lise Lavoie-Gauthier et Johane Tremblay. Ce programme vise à aider les élèves de toutes origines à s'ouvrir aux autres en vue de vivre, le plus harmonieusement possible, la pluralité de la société québécoise.

Mentionnons également le programme «Trait d'union», développé par Nicole Tardif et Monique Gravel. Il s'adresse aux élèves allophones du secondaire nouvellement intégrés aux classes ordinaires et vise leur réussite scolaire à long terme.

3.3 Les outils d'information et d'évaluation

a) Divers outils d'information et d'évaluation ont été développés par le Service des études. En voici quelques exemples récents.

- *Dossier d'arrivée à l'accueil*, L. Bourdon, 1988.
  Questionnaire détaillé, rempli par l'adulte ou l'élève au moment où il s'inscrit pour la première fois dans une institution scolaire québécoise. Conçu en version bilingue, français et langue d'origine, il est disponible en 22 langues. Les informations demandées portent sur la situation familiale, médicale, linguistique et scolaire de l'élève au moment de son arrivée.

- *La Communication orale de l'élève à l'accueil (secondaire) : grille d'observation*, S. Charette, 1988.
  Phénomène complexe, la communication orale recouvre plusieurs composantes linguistiques, sociales, culturelles et psychologiques. L'instrument tient compte de cette multiplicité. Il se compose de deux grilles qui permettent à l'enseignant de la classe d'accueil de faire la synthèse de ses impressions sur la compétence de communication orale de l'élève selon les habiletés visées par le programme de français. Un guide d'utilisation accompagne ces grilles.

- *Bilan des apprentissages en mathématique relatifs à certains objectifs intermédiaires des programmes*, V. Géohamy, 1988.
  Série d'épreuves élaborées en fonction des programmes de mathématique du Québec, traduites en plusieurs langues d'origine.

  Elles permettent de faire le bilan des acquis de l'élève en mathématique, dans sa langue de scolarisation.

  Destinées à trois niveaux (1er et 2e cycles du primaire, 1er cycle du secondaire), ces épreuves ne couvrent pas la totalité des programmes mais bien certains objectifs essentiels à la poursuite de l'apprentissage. Elles touchent les objectifs jugés vérifiables et considérés communs à tout programme de mathématique.

- *Test diagnostique*, M. Gravel, 1988.
  Ce test évalue chez l'élève allophone nouvellement intégré au secteur régulier le degré de maîtrise de la langue française. Comme on cherche à saisir tout le comportement langagier de l'élève et à vérifier les assises de la langue, on touche à l'oral, à la lecture et à l'écriture. Le test est accompagné d'un guide d'utilisation pour l'enseignant.

- *Trois évaluations de fin d'étape : productions écrites*, M. Gravel, 1988.
  Pour chacune des trois évaluations, on précise l'objectif visé ainsi que les consignes d'utilisation. On propose également une mise en situation détaillée, de même qu'une démarche d'objectivation en rapport avec la grille d'évaluation.

b) De son côté, le Bureau de l'accueil et de l'admission (ORI) a publié les documents suivants.

- *Accueillir un élève de l'accueil, nos difficultés et les siennes*, A. Lanson, A. Fortin, 1987.
- *Rapport sur la population d'origine ethnique*, décembre 1986.

3.4 Le matériel didactique

Plusieurs documents didactiques ont également été produits par le Service des études pour les écoles primaires et secondaires. En voici quelques-uns.

- *Recueil de textes français destinés aux élèves des communautés culturelles*, H. Major et S. Gagnon, 1986.
  Cette banque de textes a été conçue pour rejoindre les élèves d'origine allophone. Elle comprend des textes à contenus appropriés rédigés dans un langage accessible et ce, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française de l'élève. Chacun des textes est accompagné d'une exploitation pédagogique. Les thèmes retenus sont les transports et les déplacements, les sports, les jeux et les loisirs, les gens, les services publics, l'alimentation, la santé, la nature, les groupes ethniques, les coutumes québécoises, les vêtements.

- *Au pays des contes*
  Contes populaires des communautés culturelles, recueillis et colligés par M. Leclerc. Guide d'activités pédagogiques, G. Colpron et R. Fallik-Sabbah, 1988.

  Ce projet, réalisé conjointement avec le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, a permis de recueillir et de publier seize contes populaires en version bilingue, c'est-à-dire en français et en langue d'origine.

  Le guide pédagogique aborde le conte en général, l'art de conter, ainsi que des activités d'exploitation spécifique à chacun des contes.

- *Aujourd'hui, c'est fête*
  Répertoire descriptif des fêtes ethniques, T. Desrochers et A. Pronovost, 1986.
  Guide d'activités : primaire Automne, Z. De Koninck, 1985,
  primaire Printemps-Été, Z. de Koninck, 1985.
  Le répertoire descriptif présente plus de quarante fêtes ethniques et s'adresse aux enseignants qui accueillent dans leurs classes de plus en plus d'élèves de différentes ethnies. Conçus dans l'optique d'une intégration des matières, ces guides d'activités peuvent servir de matériel complémentaire pour atteindre certains objectifs des programmes de français et de sciences humaines.

- *Scénarios d'apprentissage à l'intention des élèves de communautés culturelles du primaire*, L. Martin, 1985.
  Six scénarios (un par degré du primaire) qui incluent un guide du maître et un cahier de l'élève. Les thèmes prennent en considération les caractéristiques

socioculturelles de la clientèle et du milieu; ils se prêtent facilement à une éducation interculturelle. Les scénarios rejoignent certains objectifs des programmes de français et de sciences humaines et peuvent être utilisés dans un contexte d'intégration des matières. Les thèmes sont les suivants : *Ma maison, Mon école, Mon quartier, Je me déplace, À la découverte du Québec, On fait un calendrier.*

3.5 La recherche, le perfectionnement et les projets spéciaux

3.5.1 La recherche

Depuis 1975, la CÉCM a mené différentes recherches, mais elle a aussi offert sa collaboration à plusieurs groupes de recherche ou d'intervention de l'extérieur; cela a conduit à la réalisation de plusieurs projets qui ont permis de répondre à des besoins spécifiques. Voici quelques exemples d'études menées par la CÉCM.

- *Recherche sur le retard scolaire chez les jeunes immigrants*, T. Labbé, 1980.
- *Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la CECM*, P. Noël et R. Attar, 1984.
- *Rapport sur la population scolaire d'origine ethnique en 1983-1986*, Bureau de l'accueil et de l'admission, 1986.
- *L'acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne. L'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde*, N. Samson et A. Viau, 1987.
- *Étude sur le rendement académique en français et en mathématique des élèves en provenance de l'école du Nouveau-Monde à la fin de leur première année au secteur régulier*, G. Globensky, 1987.
- *Portrait ethnologique des élèves dans les écoles françaises de la CÉCM*, L. Loyer, 1987.
- *Étude relative à la signalisation administrative des élèves des classes d'accueil au secondaire, 1986-1987*, N. Tardif, 1987.
- *Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles*, M. McAndrew et S. Azzam, 1987.
- *Profil des enseignants et enseignantes, accueil-secondaire, 1987-1988*, L. Proulx, 1988.
- *Rapport sur les classes de post-accueil, secondaire, CÉCM, 1987-1988*, N. Tardif, 1988.

- *Les élèves des communautés culturelles à l'école française : cueillette d'informations. Données de la CÉCM*, M. Leblanc et N. Tardif, 1988.

- *Étude relative aux résultats scolaires des élèves des classes d'accueil, secondaire, intégrés aux classes ordinaires du secondaire, en septembre ou au cours de l'année 1987-1988*, L. Proulx, 1988.

- *Étude comparative des classes de francisation au préscolaire*, G. Primeau, 1988.

- *Données statistiques sur le personnel d'origine étrangère travaillant à la CÉCM*, F. Coulombe, 1988.

- *Recherche-action touchant les retards scolaires graves dans les classes d'accueil au secondaire 1989-1990, 1990-1991* (en cours).

Les collaborations avec l'externe concernent principalement les organismes suivants :

- Centre international d'études pédagogique
  Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école, D. Brossart, C. Gruwez, M. Pagé, G. Primeau, 1984.

- Coopération Nord-Sud en éducation
  Le vécu interculturel dans les écoles de la CÉCM, 1986.

- Conseil de la langue française
  - *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*, 1987.
  - *L'école française à clientèle pluriethnique de l'Île de Montréal. Situation du français et intégration psychosociale*, A. Beauchesne et H. Hensler, 1987.

- Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
  Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver, A. Beauchesne, 1987.

- Ministère de l'Éducation
  - *L'école québécoise et les communautés culturelles*, 1988.
  - *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*, S. Plante, 1987.

La CÉCM a aussi été associée directement ou indirectement à la production des outils suivants qui concernent le perfectionnement.

- *L'éducation interculturelle au Canada français*. Trousse d'information. Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle. A. Beauchesne, R. De Meulemeester, R.J. Folco, L. L.-Gauthier, M. Leblanc.

- *Variations sur un thème. L'éducation interculturelle en milieu francophone canadien*. Guide d'animation à partir du contenu des actes du colloque «Décideurs francophones 1988», idée originale des membres du C.C.F.E.I. L. L.-Gauthier, A. F. Rodrigue, R. De Meulemeester, Y. St-Onge, J. Bensimon, M. Leblanc, 1990.

- *Éducation et pédagogie interculturelles*. Guide de formation en six livrets, A. Beauchesne avec la collaboration de M. Leblanc et de H. Turmel, 1990.

3.5.2 Le perfectionnement et les projets spéciaux

Au cours des dix dernières années, la CÉCM a offert, avec la collaboration de différents organismes (groupes de recherche, ministère de l'Éducation, instituts ou centres), plusieurs activités de perfectionnement en interculturel à ses différentes catégories de personnel : personnel cadre, enseignants, professionnels non enseignants, personnel de soutien. Plusieurs formules ont été adoptées en vue de satisfaire aux besoins spécifiques de ces personnes. Par exemple, des séminaires de plusieurs journées à l'intention d'enseignants et de multiplicateurs (CRI en 1983 et 1984, MEQ en 1988, 1989 et 1990, Centre d'éducation interculturelle et de communication internationale en 1989 et 1990), des ateliers ponctuels de sensibilisation et d'animation, des séances de travail auprès de comités interculturels dans les écoles du secondaire.

Ce souci de préparer ses intervenants à agir auprès d'une clientèle pluriethnique s'est également manifesté par une participation active à l'élaboration du certificat en éducation interculturelle de l'Université du Québec à Montréal et par le développement de nombreuses mesures spéciales : soutien linguistique, activités d'intégration des élèves de minorités ethniques, ateliers parents-enfants, relations écoles-communautés, parrainage, tutorat. Enfin, l'embauche de conseillères aux communautés culturelles et de personnes-ressources telles les enseignants au PELO, les interprètes, agents de liaison ou de milieu a grandement contribué à améliorer les relations entre l'école, les parents et la communauté de même qu'à favoriser l'élaboration et la diffusion d'outils pédagogiques reliés à l'interculturel.

Un guide de formation en six livrets

1er livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt: 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1991?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 38 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Comprend des médiagraphies. Dépouillement: v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s): Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de developper les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

1.02-B

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

2e livret

Perspectives théoriques

André Beaucheene

avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel

Éditions du CRP

9602-B

ANDRÉ BEAUCHESNE

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

DEUXIÈME LIVRET

PERSPECTIVES THÉORIQUES

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Therrien

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-46-3 (2e livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

PERSPECTIVES THÉORIQUES

CONTENU

1. Initiation à quelques notions de base en interculturel 5

2. La pluralité 5
   2.1 Une définition de la pluralité 5
   2.2 Documents de réflexion 9

3. La culture : définitions et considérations 10
   3.1 Une taxinomie des définitions de culture 10
   3.2 Quelques caractéristiques de la culture 13
   3.3 Une approche scientifique de la culture et de l'éducation interculturelle 15
   3.4 Les processus d'adaptation du jeune à l'environnement 18
   3.5 Documents de réflexion 22

4. L'idéologie 24
   4.1 Des définitions du concept d'idéologie 25
   4.2 Les choix idéologiques dans le domaine interculturel 26
   4.3 Le continuum des idéologies dans le domaine interculturel 26
   4.4 Les idéologies prévalant au Québec et au Canada 28
   4.5 Les orientations idéologiques et le programme caché de l'école 38
   4.6 Documents de réflexion 42

5. Les relations interethniques 44
   5.1 L'acte de catégoriser ou de donner des étiquettes à des groupes 44
   5.2 Dénominations courantes des groupes ethniques 45
   5.3 Les effets de la catégorisation sur les relations intergroupes 50
   5.4 Comportements et attitudes discriminatoires 52
   5.5 Attitudes liées aux relations interethniques 55
   5.6 Documents de réflexion 58

6. La pédagogie interculturelle 59
   6.1 Résumé des notions pertinentes et quelques mises en garde 59
   6.2 Conditions favorables à une pédagogie interculturelle 61
   6.3 Dix principes d'action en éducation interculturelle 64
   6.4 Documents de réflexion 74

Appendice A 77
Appendice B 83

PERSPECTIVES THÉORIQUES

1. Initiation à quelques notions de base en interculturel

Toute formation en interculturel, si courte soit-elle, devrait comporter une initiation à quelques notions et concepts de base dans le domaine. Cette initiation a pour objectif d'amener la personne à réfléchir sur certaines dimensions nécessaires à l'élaboration d'un cadre de référence pour l'action interculturelle en milieu scolaire pluriethnique. Des notions telles *culture, pluralité, idéologie, socialisation, acculturation, relations interethniques et pédagogie interculturelle* nous semblent particulièrement importantes. Il faut d'autant plus avoir des concepts clairs en éducation interculturelle que les débats, souvent le fait d'idéologies opposées, engendrent de l'émotivité.

Dans ce livret, nous présentons quelques définitions et nous apportons certaines considérations en rapport avec les notions qui viennent d'être mentionnées. Cette première initiation à la dimension conceptuelle des connaissances dans le domaine interculturel devrait vous aider à préparer vos ateliers de perfectionnement ou à alimenter votre réflexion. L'information transmise ici est suffisante pour une première initiation au domaine, mais elle devrait être complétée par des lectures. Pour cette raison, nous suggérons plusieurs articles et livres qui nous paraissent particulièrement appropriés à chacun des thèmes abordés.

2. La pluralité

2.1 Une définition de la pluralité

En 1983, le Conseil supérieur de l'éducation lance pour la première fois le débat de l'interculturel au Québec dans un avis traitant du changement dans la composition de la population scolaire des écoles françaises depuis l'adoption de la loi 101 et posait la question de l'intégration des minorités ethniques à l'école. Il était alors recommandé de réserver aux jeunes de minorités ethniques un *accueil d'intégration* et un *accueil d'acceptation*. Ces deux formes d'accueil mettent en évidence l'importance d'établir un équilibre entre l'accessibilité au milieu scolaire pour tous ceux qui veulent bénéficier de ses ressources et l'ouverture aux valeurs culturelles spécifiques des jeunes qui fréquentent l'école.

En 1987, le Conseil supérieur de l'éducation poursuit sa réflexion sur la pluralité dans un deuxième avis décrivant les défis éducatifs auxquels l'école québécoise doit faire face. On constate alors que la pluralité est un fait, qu'elle existe même dans les milieux à première vue homogènes, bien qu'elle soit plus évidente dans les milieux pluriethniques. Comme on le comprendra facilement, l'émergence de la problématique de la pluralité est intimement liée aux questionnements et aux préoccupations de l'école pluriethnique. Dans ce même document, on identifie diverses sources de la pluralité afin de contextualiser le pluralisme québécois. Enfin, on

suggère quelques pistes pour favoriser le pluralisme dans le monde de l'éducation, notamment par le *développement de la compétence culturelle*, par *l'ouverture des contenus d'enseignement* et par *l'éducation aux droits de la personne*.

Situer le pluralisme culturel dans le cadre plus large de la pluralité des valeurs et des modes de vie au Québec constitue un atout, étant donné que chacun a forcément amorcé un cheminement par rapport à cet aspect de l'évolution sociale. C'est pourquoi nous invitons tous les agents de formation à lire attentivement ce document dont nous présentons ici un aperçu.

La pluralité, au Québec, pourrait se définir par une diversité de styles et de modes de vie. Ces styles et ces modes de vie sont reliés *aux différentes échelles de valeurs en présence, à l'origine ethnique, à l'appartenance religieuse, à l'identité sexuelle et à la situation économique*. La pluralité n'est donc pas liée uniquement aux dimensions culturelle ou religieuse. Comme nous le verrons dans une prochaine partie de ce document, la culture n'explique pas tout, même si son rôle est fondamental dans la détermination de l'identité d'un peuple.

De fait, le Conseil supérieur de l'éducation associe la pluralité au problème de l'altérité. L'altérité peut être comprise ici comme la relation de soi avec autrui; l'autre se définissant par des traits culturels, religieux, linguistiques et ethniques semblables et différents.

Comme nous le faisions remarquer précédemment, la pluralité québécoise provient d'une diversité de sources que le Conseil a voulu identifier pour permettre de saisir l'étendue du phénomène. Voici une énumération non exhaustive pour permettre d'illustrer cette diversité.

- Monde du travail

  Le passage d'une situation où prédominent les emplois manuels à une autre où prédominent les emplois de services a entraîné des modifications au niveau des styles de vie, des valeurs et des exigences de formation. On pourrait même parler de sous-culture pour certains types d'emploi.

  La présence grandissante des femmes sur le marché du travail a été à l'origine d'une modification importante de la main-d'oeuvre.

  Le fait que les gens entrent plus tard sur le marché du travail et en sortent plus tôt crée deux catégories distinctes de citoyens : les jeunes en formation et les retraités, l'une et l'autre catégories appartenant à des sous-cultures différentes.

- Classes sociales

  La stratification socio-économique est définie par le degré de scolarisation, par le type d'emploi et par le revenu. Chaque strate sociale correspond à une sous-culture spécifique, à un mode de vie (valeurs) et à un style de vie (coutumes).

- Révolution culturelle

  Au Québec, la révolution tranquille a touché plusieurs domaines de la vie sociale et elle a entraîné une redéfinition des institutions principales de la société (la famille, l'école, l'Église et l'État), qui jusqu'alors avaient contribué à maintenir une certaine homogénéité sociale, idéologique, religieuse et culturelle.

- Les rapports et les rôles sociaux

  Le morcellement et le cloisonnement des activités sociales entraînent une spécialisation des rôles et une nouvelle codification des comportements. Cette codification est dépendante du milieu d'intervention (l'école, la famille, le travail) ou de l'utilisation d'un service.

- Respect des droits de la personne

  La promotion de l'égalité des chances a amené les groupes discriminés et marginalisés à revendiquer des droits et une reconnaissance sociale. Pour les individus et les groupes concernés, il s'agit très souvent d'une quête en vue d'une modification de la situation économique qui, le plus souvent, est responsable du maintien d'un état d'inégalité.

- Existence de plusieurs grilles idéologiques

  L'adoption d'une diversité de grilles idéologiques inspire aussi des conceptions diversifiées de la réalité sociale. (Nous reviendrons plus loin sur diverses idéologies en rapport avec la réalité pluriethnique.)

- Le contexte religieux

  La modification de la pratique religieuse a entraîné l'acceptation de cheminements religieux plus personnels et qui débouchent sur une grande diversité d'options : de l'agnosticisme à l'engagement dans de nombreuses formes d'expériences religieuses.

- L'adoption d'autres cohérences culturelles

  Le Québec a dû intégrer des mentalités nouvelles marquées par la technologie, la science, l'esprit d'entreprise, la technocratie. Il a même dû accepter des éléments culturels appartenant à la «contreculture». Sans que l'on puisse mesurer précisément l'influence des médias, il faut reconnaître qu'ils jouent eux aussi un rôle très important.

- L'apport des communautés ethniques

  Comme nous l'avons vu dans la présentation du contexte historique et politique du pluralisme ethnique, la composition de l'immigration s'est passablement modifiée au cours des dernières décennies.

B / ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

Après ce bref aperçu de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1987) concernant les sources de la pluralité, une constatation s'impose : la pluralité existe et provient de plusieurs sources.

> Comment la pluralité peut-elle devenir un facteur d'enrichissement dans une société comme la nôtre? Le pluralisme, en tant qu'orientation, doit-il être affirmé?

Le pluralisme a besoin d'un contexte propice pour s'épanouir. Il a besoin de certaines conditions d'émergence, sinon il restera enfermé dans une apparente société homogène. Spécifiquement pour le milieu scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation suggère *quelques pistes d'intervention* qui visent la création de ces conditions. En voici une présentation sommaire.

Compétence interculturelle

Le pluralisme exige des personnes, et spécialement des intervenants scolaires, le développement d'une *compétence interculturelle*. La compétence culturelle suppose le développement d'une certaine aptitude à la «distance». Le Conseil supérieur de l'éducation définira cette aptitude à la «distance» en disant qu'il s'agit, pour une personne, d'essayer d'interpréter certains éléments d'une autre culture en utilisant des critères tirés d'un contexte culturel différent. Pour ce faire, la personne doit prendre un recul par rapport à sa propre culture et elle doit accepter d'emprunter le point de vue de l'autre. Cette opération, lorsqu'elle est répétée, multiplie les schémas de compréhension qu'une personne peut utiliser pour interpréter des réalités étrangères et mieux situer les différences. Le Conseil supérieur de l'éducation suggère que l'acquisition de cette compétence se fasse par l'utilisation d'une pédagogie interculturelle et par des actions qui touchent l'aspect organisationnel de l'école.

Ouverture dans les contenus d'enseignement

Ceux qui enseignent et ceux qui ont pour tâche de mettre à jour les programmes pédagogiques se voient invités par le Conseil supérieur de l'éducation à effectuer une *ouverture dans les contenus d'enseignement*. Bien que la dimension culturelle des sciences humaines apparaisse plus évidente, le Conseil supérieur de l'éducation croit que toutes les disciplines enseignées à l'école portent des marques d'enracinement culturel et, de ce fait, représentent une occasion de faire prendre conscience à la fois de l'identité propre et de l'altérité. Cette ouverture devrait prendre en considération le degré de compétence culturelle de ceux qui enseignent et l'approche pédagogique qu'ils utilisent pour favoriser l'adaptation des contenus d'apprentissage et de la pratique pédagogique.

Éducation aux droits de la personne

Enfin, toujours dans le but de créer un climat propice à l'accueil de la pluralité et à l'ouverture à la différence, le Conseil supérieur de l'éducation propose aussi l'*éducation aux droits de la personne*. Cette éducation concerne l'école dans son ensemble; elle suppose un climat scolaire favorable à l'exercice des droits de chacun et pourrait même faire l'objet d'un enseignement des droits de la personne qui aurait avantage à être dispensé par le biais d'une approche multidisciplinaire.

Même si la pluralité concerne un grand nombre de domaines du quotidien, il est évident que l'intervention en milieu scolaire pluriethnique ne peut faire l'économie d'une réflexion autour d'un aspect plus fondamental de cette réalité, soit l'appartenance culturelle. Dans la sous-section suivante, nous aborderons le thème de la culture et approfondirons la dimension culturelle de l'école, dimension dont il faut tenir compte dans la pratique pédagogique.

2.2 Documents de réflexion

PAGÉ, M. (Éditeur délégué) (1987).
Aspect d'un Québec multiethnique. *Apprentissage et socialisation*, Vol. 10, nº 2 (juin). Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, p. 65 à 136.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987).
Les défis éducatifs de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983).
L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation du Québec.

3. La culture : définitions et considérations

> «*Culture* ou *civilisation*... est ce tout complexe qui inclut savoir, croyance, art, loi, morale, habitude, et toutes les autres habiletés ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.» (Tylor, 1871)[1]

Voici une des premières tentatives de définition d'un phénomène complexe à la base même de l'organisation sociale. Au coeur des préoccupations des sociologues et des anthropologues, la culture a fait l'objet de nombreuses études à travers le monde et les époques. La définition de Tylor, un «classique» cité des centaines de fois dans les écrits sur la culture pendant plus d'un siècle, a pavé la voie à un nombre impressionnant d'essais en vue de circonscrire cette notion.

3.1 Une taxinomie des définitions de culture

Deux chercheurs américains, Kluckhohn et Krober[2], ont tenté, il y a plus de trente ans, de faire le point sur les définitions de culture, en dépouillant très systématiquement des milliers de documents scientifiques sur la question. À cette époque pas si lointaine, ils ont dénombré quelque 164 définitions de la culture et ont créé une taxinomie qui constitue, encore aujourd'hui, un cadre de référence largement utilisé pour analyser cette réalité. En effet, cette classification nous fait voir les multiples points de vue adoptés pour décrire la culture.

C'est pourquoi nous la présentons brièvement ici en rapportant quelques exemples pour illustrer chacune des six catégories générales de la taxinomie. Plus loin, nous situons la culture dans le contexte éducatif et nous voyons comment une approche scientifique de ce concept nous permet de poser des jalons intéressants pour l'éducation et la pédagogie interculturelles.

Les six catégories générales de la taxinomie

A) Les définitions de type descriptif

Dans la taxinomie de ces chercheurs, cette première catégorie rassemble des définitions qui se veulent *énumératives*. Ces définitions ont pour caractéristiques d'identifier des composantes de la culture et de voir la culture comme un tout relié. Si l'on se fie à ce qu'on entend très fréquemment dans les ateliers de perfectionnement sur la question, la définition de Tylor fait partie de ce groupe de définitions encore très actuelles, puisque beaucoup de personnes partagent une telle conception de la culture.

---

1 À moins d'indication contraire, toutes les définitions de la culture de cette section sont tirées de KLUCKHOHN, C. et KROBER, A. L. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*, Cambridge, Massachusetts : The Museum.

2 KLUCKHOHN, C. et KROBER, A. L., op. cit.

«La totalité des usages et des ajustements qui se rapportent à la famille, à la politique, à l'économie, au travail, à la moralité, aux habitudes, aux lois et aux manières de penser. Ceux-ci sont reliés à la vie des entités sociales dans lesquelles ils sont pratiqués, et ils périssent avec elles». (Thurnwald, 1950)

B) Les définitions de type historique

Les définitions réunies dans cette catégorie mettent l'accent sur *l'héritage social, sur la tradition*. Les auteurs de ces définitions ne se sont pas attardés à définir en termes descriptifs le concept de culture.

«... le culturel, dont nous héritons par le contact social.» (Tozzer, 1925)

«Comme sociologue, la réalité à laquelle je rattache le mot *culture* tel qu'il s'applique est le processus de la tradition culturelle, le processus par lequel dans un groupe social donné ou une classe sociale, la langue, les croyances, les idées, les goûts esthétiques, le savoir, les habiletés et les usages de toutes sortes sont transmis (tradition veut dire transmission) d'une personne à une autre personne et d'une génération à une autre.» (Radcliffe-Brown, 1949)

C) Les définitions de type normatif

Plusieurs des définitions comprises dans ce groupe identifient *des manières de vivre, des coutumes, des habitudes*. On tente de décrire le fonctionnement commun à un ensemble de personnes, les sanctions prévues pour ceux qui enfreignent les règles, les manières de se comporter et les règles qui régissent l'action sociale. Dans d'autres définitions, on insiste sur les idées et sur les valeurs qui sous-tendent l'agir social.

«La culture, c'est la manière de vivre du groupe.» (Maquet, 1949)

«Une culture réfère à la façon distinctive de vie d'un groupe de personnes, leur «design» complet de vie.» (Kluckhohn, 1951)

«(La culture représente) les valeurs matérielles et sociales de tout groupe de personnes, sauvage ou civilisé (leurs institutions, habitudes, attitudes, comportements, réactions)...» (Thomas, 1937)

D) Les définitions de type psychologique

Les définitions rapportées ici tendent à décrire des mécanismes *d'adaptation* et font voir la culture comme un mécanisme propre à un groupe de personnes, auquel elle permet d'effectuer des résolutions de problèmes. La perspective de l'apprentissage ou de la transmission de la culture est également présente dans certaines définitions. D'autres définitions de cette catégorie renvoient tantôt à la psychanalyse, tantôt à la psychologie sociale.

«La culture des personnes peut être définie comme la somme de l'équipement matériel et intellectuel par laquelle elles satisfont leurs besoins biologiques et sociaux et s'adaptent elles-mêmes à leur environnement.» (Piddington, 1950)

«Par définition, les habitudes sont des catégories d'actions apprises des autres... Une culture est un ensemble d'habitudes trouvées dans la société, et toute personne qui agit selon ces habitudes est un participant à la culture. D'un point de vue biologique, sa culture représente les moyens par lesquels la société s'ajuste à son environnement.» (Slotkin, 1950)

«Par culture nous devons comprendre la somme de toutes les sublimations, de toutes les substitutions, ou de toutes les réactions, en bref, tout ce qui, dans la société, inhibe les impulsions ou permet leur satisfaction déformée.» (Roheim, 1934)

E) Les définitions de type structural

Ces définitions mettent en évidence *l'organisation sociale et culturelle* et le point de vue emprunté par les auteurs entraîne des conceptions de culture beaucoup plus abstraites.

«Une culture est un système de modèles de réponse interrelié et interdépendant.» (Willey, 1929)

«La culture est une somme intégrée d'activités humaines non instinctives. C'est la totalité fonctionnelle et organisée des inventions acceptées et transmises par le groupe, matérielles et non matérielles.» (Turney-High, 1949)

F) Les définitions mettant en évidence la genèse du concept de culture

Cette catégorie intègre les définitions qui identifient la culture comme un *produit de l'action humaine*. La culture peut alors être comprise comme le résultat d'une transmission ou comme l'ensemble des idées qui régissent le fonctionnement social. Par ailleurs, certains auteurs considèrent la personne, dans la définition de la culture, comme une utilisatrice du langage symbolique.

«La culture est la partie de l'environnement fabriquée par l'homme.» (Herskovits, 1948)

«Une culture est un contenu non matériel relativement constant transmis dans une société au moyen d'un processus de socialisation.» (Becker, 1950)

«Cela comprend tous les modes de pensée et de comportement qui sont transmis par une interaction communicative, c'est-à-dire par une transmission symbolique plutôt que par un héritage héréditaire.» (Davis, 1949)

3.2 Quelques caractéristiques de la culture

Parmi les définitions plus récentes qui font ressortir le caractère multiforme de la culture, nous avons retenu celle de Rocher[3], sociologue québécois qui a eu une grande influence sur la pensée dans le domaine :

> «Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.»

Quelques caractéristiques de la culture découlent de cette définition.

- Elle s'adresse à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou même sensorimotrice (manière de penser, de sentir et d'agir);
- elle est plus ou moins formalisée;
  - très formalisée : lois, codes, rituels, technologie;
  - moins formalisée : arts, règles de relations interpersonnelles (plus d'interprétation et d'adaptation personnelle);
- elle est partagée par un groupe de personnes, peu importe le nombre (l'idée de collectivité ou de sous-culture prévaut);
- elle est transmissible : la culture est apprise à travers la socialisation ou l'acculturation (c'est l'héritage culturel).

La pensée de Rocher a été reprise dans un ouvrage de Cloutier[4], qui identifie différentes composantes de la culture, lesquelles traduisent bien le dynamisme social dont nous parlions précédemment. La culture comporterait sept composantes principales organisées dans une structure hiérarchisée :

valeurs, normes, sanctions, rôles, modèles culturels, symboles, idéologies.

Il s'agit bien sûr d'un ensemble de composantes interreliées. Voyons brièvement ce que chacune signifie et la dynamique qui les anime.

---

3 ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1.

4 CLOUTIER, R. (1983). L'école et la culture. *In* R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet, (éd.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express, p. 71 à 86.

Valeurs

Les valeurs sont des idéaux qui inspirent et guident les comportements, les conduites. Cloutier les définit comme «une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée».

Normes

Les normes, par rapport aux valeurs, sont un ensemble de règles de conduite qui concrétisent les valeurs. Elles sont en quelque sorte des valeurs concrétisées, opérationnalisées, actualisées.

Sanctions

Les sanctions visent à assurer l'application des normes. Elles seront positives lorsqu'elles renforceront la norme et la confirmeront, et négatives si leur fonction est de pénaliser un comportement qui va à l'encontre de la norme.

Rôles

Les rôles, comme les modèles culturels, servent de cadre; ils délimitent et définissent ce qui est acceptable dans des situations particulières. Le rôle qu'un individu doit jouer est déterminé par sa position ou par la fonction qu'il occupe. Les rôles entraînent donc nécessairement la notion de hiérarchie et ils ont aussi pour caractéristique de varier dans le temps.

Modèles culturels

Les modèles culturels sont aussi une composante de la culture qui évolue dans le temps. Cloutier les définit comme «comportements généralisés, standardisés et régularisés qui servent de guide pour distinguer dans une société ce qui est conduite admissible de ce qui ne l'est pas».

Symboles

Les symboles sont «quelque chose qui tient la place d'autre chose, ou encore quelque chose qui remplace et évoque quelque chose d'autre». Le symbole entraîne donc l'existence d'un code qui doit être connu par les personnes auxquelles il s'adresse. La langue est probablement le système symbolique le plus organisé et le plus explicite.

Idéologie

L'idéologie doit être considérée comme le noyau central de la culture puisqu'elle la sous-tend. Elle a pour fonction d'organiser, de décrire, d'expliciter, d'interpréter ou de justifier des situations collectives. Elle s'inspire largement des valeurs adoptées par le groupe culturel. Dans le présent document, la section «idéologie» traite plus profondément de cette composante de la culture qui, dans un contexte pluriethnique, revêt d'autant plus d'importance qu'elle induit des politiques et qu'elle oriente le discours interculturel.

3.3 Une approche scientifique de la culture et de l'éducation interculturelle

Après un examen de ces définitions générales de la culture, nous jugeons opportun d'examiner la conception de Camilleri[5], lequel tente d'expliquer ce qu'est la culture dans le contexte scolaire. Dans son article «Pertinence d'une approche scientifique de la culture», l'auteur propose une définition de la culture qui devrait servir de fondement à l'éducation interculturelle en milieu scolaire.

> Selon Camilleri, la culture se définit comme chacun des codes relationnels régissant les rapports entre personnes, dans la mesure où ce code est spécifique à une classe d'êtres humains et qu'il la caractérise de façon étendue et durable. La culture est transmissible par la socialisation, modifiable et évolutive, particulièrement dans une société industrielle où une multiplicité de modèles sont présents.

En plus des différentes caractéristiques qui ressortent de la définition de culture conçue par Camilleri, il paraît nécessaire d'ajouter quelques-unes de ses considérations concernant l'éducation interculturelle. Elles permettront de préciser certains concepts très intimement liés à celui de culture.

Les principales caractéristiques de l'éducation interculturelle qui s'appuient sur la définition scientifique de la culture proposée par Camilleri peuvent se résumer comme suit.

> A) *Les cultures sont d'égale valeur.*

L'éducation interculturelle invite l'enseignant à considérer les cultures comme d'égale valeur. Pour ce faire, il faut renoncer à situer les cultures sur une échelle hiérarchique de valeur. De ce point de vue, les inégalités sont réduites à des différences également respectables. La notion de relativisme culturel, comprise comme l'abandon d'une vision morale de la culture au profit d'une perception plus technique, représente la position la plus appropriée en situation scolaire pluriethnique. Cette position pourrait aussi être privilégiée par rapport à la rencontre de sous-cultures dans un milieu scolaire plutôt homogène; il s'agirait alors de faire ressortir le relativisme culturel et de développer une attitude fonctionnaliste face aux sous-cultures.

---

5 CAMILLERI, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 565 à 594.

B) *Les différences culturelles reflètent l'adaptation.*

Les différences culturelles reflètent l'adaptation et non l'inégalité entre les groupes. Si les cultures sont différentes, c'est parce que leurs représentants ont dû s'adapter à diverses circonstances, événements ou défis imposés par la nature ou par d'autres contingences de l'environnement. Les différences reflètent donc l'adaptation et non pas l'inégalité. Il est très important d'expliquer *la culture en situation* dans l'environnement où elle s'est formée. Si certaines cultures nous apparaissent «anachroniques», c'est peut-être à cause de fléaux ou d'épreuves vécus par ces groupes culturels.

C) *La culture n'est pas une entité monolithique.*

La culture n'est pas une entité monolithique. Au contraire, tout en s'associant à un horizon culturel (pool culturel), l'individu développe sa propre formule culturelle. Ainsi, chaque élève de minorités ethniques peut se situer différemment face à la culture dominante et même par rapport à sa propre culture. Par conséquent, l'exaltation de la culture d'origine des élèves et l'invitation à préserver une culture qui, très souvent, est la version romancée d'une réalité à laquelle les élèves ne s'identifient plus (socialisation des élèves dans des stéréotypes) peuvent produire des effets inattendus et même pervers. Il est également erroné de perpétuer la perception selon laquelle les élèves sont vus comme des abstractions culturelles, des copies conformes de leur culture d'origine. Dans un tel cas, certaines dimensions de la personnalité du jeune sont ignorées. Par exemple, il est facile d'ignorer que tous les jeunes vivent des réalités communes, notamment «se faire des amis, gérer leurs pulsions sexuelles, paraître attirants» (p. 573).

D) *L'appartenance culturelle n'explique pas tout.*

Cette quatrième considération découle de la précédente. Bien comprendre le concept de culture nous amène à reconnaître que d'autres aspects du réel, tel le développement psychologique, interfèrent avec les caractéristiques dites culturelles du jeune issu d'une minorité ethnique. Camilleri insiste pour dire «qu'il n'y a jamais de relations entre les cultures, mais toujours entre les porteurs des cultures, dont la complexité sociopsychique dépasse et enveloppe celles-ci» (p. 584). Il y a donc des traits de la personnalité des individus, des comportements, des attitudes qui sont déterminés par la culture et d'autres qui renvoient à des représentations sociales, psychiques ou autres. Les composantes du réel qui influent sur le comportement et sur le processus d'identité de l'élève sont multiples. Les images, les tensions et les contestations véhiculées par les adultes à l'école et à la maison ne représentent que quelques-uns de ces éléments. De fait, «les rapports entre élèves ne sont pas déterminés par leurs cultures et sous-cultures détachées du reste, mais par ces formations plus complexes auxquelles elles participent, induites par l'ensemble des adultes qui peuplent l'univers des enfants» (p. 585).

E) *Distinguer la culture promotionnelle.*

Il importe de distinguer la culture promotionnelle de la culture anthropologique. La culture promotionnelle se définit par la maîtrise de l'ensemble des habiletés et des comportements qui donnent accès à la mobilité sociale et au succès social; elle fait l'objet de beaucoup d'attention dans le milieu scolaire et elle est la source de plusieurs erreurs d'interprétations dans l'évaluation des élèves de minorités ethniques. Par exemple, on expliquera l'échec scolaire de certains élèves par leur appartenance ethnique ou culturelle, sans vraiment chercher à identifier les causes psychologiques ou sociales. L'élève subit ainsi une disqualification qui se reflète sur son groupe culturel.

Un phénomène, bien décrit par Camilleri, mérite une attention particulière dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation interculturelle : le *processus d'identité* vécu par les jeunes de minorités ethniques. En effet, dans un contexte d'acculturation, le développement de l'identité implique une tension dialectique entre les deux pôles du développement culturel d'une personne.

- La tendance à s'identifier à la culture en vue de la reproduire;
- la tendance à s'en démarquer en vue de la transformer et d'affirmer sa propre identité.

Ainsi, on observera chez les jeunes de minorités ethniques un besoin plus ou moins marqué de s'identifier aux valeurs de la culture d'origine. Par ailleurs, l'aspect instrumental ou pragmatique de la culture du pays d'accueil orientera le jeune vers le changement, l'adaptation à l'environnement. Pour l'individu en quête d'identité, cette tension se résout par la recherche dialectique d'une nouvelle structure intégrant «le nouveau à l'ancien, l'autre dans le même, ce qui fixe une nouvelle unité».

Dans ce contexte, la notion de culture d'origine perd de son importance à cause du caractère évolutif de la culture, surtout pour une personne en processus d'acculturation, c'est-à-dire d'adaptation à une nouvelle culture. L'école doit prendre en considération cette évolution de l'élève et essayer de comprendre où il se situe dans son processus d'intégration à la société d'accueil. L'élève se sentira libre de réaliser son développement culturel dans la mesure où on évitera de sacraliser sa culture d'origine, c'est-à-dire de l'enfermer dans un univers qui ne constitue plus, pour lui, un cadre de référence adapté à son expérience.

C'est pourquoi nous conclurons cette section sur la culture par une réflexion sur deux processus interreliés qui définissent le rapport du jeune en développement avec son environnement, *la socialisation et l'acculturation*. Une définition de ces deux processus nous paraît particulièrement appropriée ici, parce que l'initiation de l'enfant et de l'adolescent à la culture de la société constitue un des rôles fondamentaux de l'école.

3.4 Les processus d'adaptation du jeune à l'environnement

3.4.1 *La socialisation*

Nous avons retenu deux définitions générales de la socialisation. La première est tirée de l'article «Socialisation : recherches interculturelles». En reprenant cette définition de Brougère, Camilleri[6] veut insister sur l'importance de la maîtrise des codes pour établir la communication; la seconde, celle de Rocher[7], met en évidence la dimension apprentissage de la socialisation.

> «... l'ensemble des processus qui permettent à l'enfant de s'intégrer au socius qui l'entoure, en assimilant les codes lui permettant d'instaurer une communication avec les autres membres de la société, tant sur le plan verbal que non verbal.» (Camilleri)

> «Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.» (Rocher)

Bien que les aspects soulignés dans les définitions soient différents dans les deux cas, le but visé par la socialisation et identifié par les auteurs est le même : *s'intégrer ou s'adapter à l'environnement social.*

Pour faire suite à sa définition, Camilleri relève deux caractéristiques de la socialisation. Pour lui, la socialisation n'est pas un phénomène propre à l'enfance, mais bien un ensemble de processus s'effectuant tout au cours de la vie. De plus, la socialisation est le processus qui permet d'apprendre à communiquer avec son environnement.

---

6 CAMILLERI, C. (1986). Socialisation : recherches interculturelles. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, nº 3. Texte de la conférence de clôture du colloque de l'A.R.I.C., mars 1986, p. 18 à 31.

7 ROCHER, G., op. cit.

Trois aspects ressortent de la définition que Rocher donne à socialisation.

- La socialisation est un processus d'acquisition des manières de faire, de penser et de sentir propres à un groupe.
- Des éléments de la société et de la culture sont intériorisés au point de devenir une partie intégrante de la structure de la personnalité.
- La principale conséquence de la socialisation semble être l'adaptation de la personne à son environnement social.

Le processus de socialisation dans lequel un élève est engagé à travers l'école est fort complexe et comprend plusieurs dimensions : la définition de la personnalité, les causes et les conséquences du processus au niveau des groupes minoritaires et des individus et le processus lui-même. Malgré cette complexité, les définitions précédentes nous permettent toutefois de dire que le processus expérimenté par l'élève *est continu*, qu'il *suppose un apprentissage*, qu'il *intervient dans la définition de l'identité* du jeune et qu'il a pour conséquence principale de *favoriser l'adaptation à l'environnement*.

Autre point essentiel, le processus de socialisation diffère beaucoup selon qu'il est vécu à l'intérieur d'une société traditionnelle ou industrielle. L'importance de cette distinction tient au fait qu'elle éclaire notre compréhension des difficultés propres à l'élève de minorité ethnique, lequel doit souvent faire le passage d'une société d'origine traditionnelle à la société québécoise industrialisée.

Société traditionnelle ↔ Société industrielle

Dans une société traditionnelle, le rôle des agents socialisateurs est déterminant : les parents, par exemple, amènent l'enfant à choisir certains éléments culturels plutôt que d'autres. Par conséquent, les traits culturels retenus forment un code unique et l'apprentissage de la culture devient le même pour tous. L'individu est pour ainsi dire une copie de sa culture, et son processus de socialisation demeure plutôt passif.

Il n'en est pas ainsi dans une société industrialisée, où la multiplicité des modèles culturels amène l'enfant à négocier avec son environnement et à participer activement à son processus de socialisation. Ces modèles culturels amènent chez lui des attitudes générales, des principes de conduite, des schèmes souples d'action. Le fait que la socialisation emploie les procédés de la dialectique pousse l'enfant à développer sa «formule culturelle individualisée», pour reprendre Camilleri.

Les familles de minorités ethniques proviennent généralement de pays où les liens familiaux sont soigneusement entretenus; qui plus est, ces familles constituent la base de la transmission de la culture. Leur arrivée au Québec les met face à un mode de transmission de la culture fondamentalement différent du leur. Au Québec, comme dans toutes les sociétés industrialisées, non seulement le rôle de la famille est réduit, mais l'école et les médias exposent l'enfant à une kyrielle de valeurs, de modes et de styles de vie souvent opposés aux valeurs et autres

croyances véhiculées par la famille. Le processus de socialisation de l'enfant de minorité ethnique risque donc d'être affecté par les façons d'être de sa société d'accueil et de donner lieu à des tensions.

La socialisation de l'élève de minorité ethnique s'accompagne d'une initiation à une nouvelle culture. L'élève allophone, quant à lui, doit apprendre une autre langue que la sienne. Rappelons là-dessus l'insistance de Camilleri sur la maîtrise des codes inhérents à la communication; en milieu scolaire, la maîtrise du code verbal revêt une importance particulière. Si la quête d'identité du jeune Québécois pose des difficultés, on peut imaginer le sort qui échoit à l'enfant de minorité ethnique. L'acculturation de ce dernier passe donc par des besoins auxquels l'école doit répondre. Ce processus d'acculturation a besoin ici d'être mieux défini.

3.4.2 *L'acculturation*

La plupart des anthropologues et des sociologues s'entendent pour dire de l'acculturation qu'il s'agit d'un processus de socialisation à une nouvelle culture. Si l'école est le milieu présentant un nouvel univers culturel, Camilleri parlera pour sa part d'enculturation, précisant ainsi une forme d'intégration dans un sous-système culturel différent.

Dinello, cité par Chalom[8], parlera de l'acculturation comme d'un «phénomène d'identification de l'individu à une culture qui n'est pas la sienne». Il faut considérer que, dans une société industrialisée, la complexité de la recherche d'identité résulte de la multiplicité des modèles en présence. Pour le jeune immigrant, aux tensions engendrées par la rencontre de ces modèles s'ajoutent celles provenant du couple culture d'origine-culture d'accueil. Pour atteindre une unité d'identité idéale, la personne doit alors mettre en branle différentes stratégies d'identité en rapport avec, d'une part, une sélection d'aspects de la culture pour se construire une personnalité unifiée et, d'autre part, une façon d'entrer en relation avec autrui.

La période d'acculturation équivaut essentiellement à la recherche d'un nouveau cadre, d'un nouveau milieu d'appartenance. Dans cette période, il est possible de reconnaître différentes phases. Dinello en a identifié trois : l'euphorie, la dépendance et l'adaptation.

1re — *L'euphorie*

La première phase est caractérisée par un état d'euphorie. L'impression que le rêve se réalise, le mythe de l'Amérique riche et ouverte à qui veut tenter sa chance. La période de l'accueil à l'école, avec l'attention spéciale dont l'élève de minorité ethnique fait l'objet avant son passage au régulier, correspond généralement à cette phase.

---

8 CHALOM, M. (1985). Migration, acculturation et alphabétisation. *In* M. Crespo et C. Lessard (éd.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, p. 161 à 183.

2e — *La dépendance*

La seconde phase peut être considérée comme un moment de crise. Cette crise prend sa source dans les nombreuses discordances qui s'accumulent entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Durant cette même période, l'immigrant est très dépendant de la société d'accueil, surtout s'il ne connaît pas le code linguistique. Ses besoins premiers et ses besoins de consommation sont, règle générale, comblés. L'image de lui-même que lui renvoie la société d'accueil est souvent infantilisante. Pour cette raison, cette étape est aussi caractérisée par un repli sur la communauté d'origine, la seule capable de fournir une certaine reconnaissance.

3e — *L'adaptation*

La dernière phase concerne l'adaptation. La personne entre alors dans une période d'intériorisation des éléments nécessaires à la vie quotidienne dans le milieu présent. Il s'agit d'un début d'adaptation à la société d'accueil à la suite d'un réajustement de la perception de la personne immigrante vis-à-vis de cette dernière. On observe une reprise de confiance en soi et l'effacement de l'ancien modèle culturel. À partir de ce moment, la personne immigrante ne se reconnaît plus tout à fait dans sa culture d'origine, sans toutefois se fondre dans la population d'accueil.

Enfin, un dernier point mérite d'être considéré lorsque l'on veut tenir compte des besoins spécifiques du jeune allophone en processus d'acculturation. Il s'agit de distinguer les deux points de vue que l'on peut adopter pour analyser le processus d'acculturation : *celui de l'individu ou celui du groupe*.

En effet, Berry[9] insiste sur l'importance, au niveau de la recherche en psychologie interculturelle, de bien cerner le processus d'acculturation de l'individu. Bien qu'ils soient indissociables, le cheminement d'un groupe culturellement différent ne peut être confondu à celui vécu par les personnes qui le composent. Tout en reconnaissant l'interdépendance entre ces deux niveaux d'observation, Berry précise : « Toutes les personnes d'un groupe acculturé n'entrent pas nécessairement de la même manière et avec la même intensité dans le processus d'acculturation ». Il faut être conscient de l'existence des différences individuelles si l'on veut éviter de tomber dans le piège de la généralisation. Des représentations globales appliquées sans considération à des jeunes provenant d'un même groupe ethnique comportent le risque de créer des stéréotypes et de renforcer des préjugés qui rendent l'intégration du jeune plus difficile. Par exemple, on pourrait dire que, en général, les Vietnamiens s'intègrent bien à la sous-culture scolaire à cause d'une attitude de respect vis-à-vis de l'autorité. La question qu'il faudrait maintenant poser est de savoir si, effectivement, tous les élèves vietnamiens s'intègrent bien à l'école. Dans le cas d'un élève en particulier, la réponse à la question se trouve évidemment contenue dans une observation très individualisée de la personne.

---

9 BERRY, J.W. (1988). Attitudes et éducation dans les sociétés pluralistes. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 363-372.

3.5 Documents de réflexion

BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987).
Les écoles à clientèle pluriethnique, situation de la langue et intégration psychosociale des élèves. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française», nº 25. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec.

BOURGAULT, P. (1984).
De la schizophrénie à l'équilibre. La société québécoise en mouvement. Préface de *Les communautés culturelles du Québec originaires de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud*. Société d'histoire des communautés culturelles du Québec. Montréal : Fides, p. 6 à 11.

CAMILLERI, C. (1988).
Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle, *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 565 à 594.

CAMILLERI, C. (1986).
Socialisation : recherches interculturelles. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, nº 3. Texte de la conférence de clôture du colloque de l'A.R.I.C., mars 1986, p. 18 à 31.

CAMILLERI, C. (1985).
Anthropologie culturelle et éducation. Paris : Unesco-Delachaux et Niestlé.

CAMILLERI, C. (1985).
La psychologie culturelle. *Psychologie française*, Vol. 30 (2), juin 1985, p. 147 à 151.

CHALOM, M. (1985).
Migration, acculturation et alphabétisation. *In* M. Crespo et C. Lessard (éd.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, p. 161 à 183.

CLOUTIER, R. (1983).
L'école et la culture. *In* R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (éd.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express, p. 71 à 86.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983).
L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation du Québec.

DUMONT, F. (1987).
Le sort de la culture. Montréal : L'Hexagone.

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE (1982).
Migrations et communautés culturelles. Collection «Questions de culture», nº 2. Montréal : Leméac.

LANGLAIS, J. (1977).
Qui est Québécois? Centre interculturel Monchanin. Montréal : Presse Élite.

LAMOTHE, L. (1981).
Expériences d'intégration d'immigrants à Saint-Pascal-Baylon. *Dimensions*, Vol. 2, nº 3.

PAGÉ, M (Éditeur délégué) (1987).
Aspect d'un Québec multiethnique. *Apprentissage et socialisation*, Vol. 10, nº 2, (juin). Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, p. 65 à 136.

OUELLET, F. (1984).
Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts. *Éducation permanente*, nº 75, p. 47 à 68.

RIOUX, M. (1978).
Les Québécois. Paris : Éditions du Seuil.

TROTTIER, C. (1983).
Le processus de socialisation à l'école. *In* R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (éd.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express, p. 87 à 106.

4. L'idéologie

Parce qu'elle implique des choix de société, la question de l'intégration des immigrants et de la participation des minorités ethniques à la société constitue un domaine propice aux débats idéologiques. Concrètement, cela signifie que nos représentants sociaux doivent prendre des décisions concernant les priorités dans l'allocation des ressources publiques pour répondre aux besoins des minorités ethniques et corriger certaines injustices à leur égard. D'autres secteurs connaissent actuellement des débats de type idéologique et font l'objet de choix sociaux difficiles. Citons le droit à l'égalité des femmes, les services aux personnes en chômage ou économiquement défavorisées, l'avortement, la peine capitale, les choix linguistiques, le droit d'inscrire son enfant dans l'école de son choix, la douance, etc.

Depuis plus de vingt-cinq ans, au Québec et au Canada, les rapports sociaux entre le groupe dominant et les minorités ethniques, linguistiques, culturelles et religieuses donnent lieu à un vif débat idéologique. Cette délibération sociale sur les orientations à prendre au sujet de ces groupes de personnes a déjà conduit à plusieurs choix, comme à l'établissement de critères moins discriminatoires dans la sélection des immigrants, à la promulgation de la politique du multiculturalisme en 1971, à l'adoption de la loi 101. Ces débats de société engagent de plus en plus l'école, surtout depuis l'accroissement très sensible des élèves de minorités ethniques dans la clientèle du secteur français des écoles.

L'éducateur est au centre du débat parce qu'il doit, lui aussi, faire des choix quelquefois difficiles mais nécessaires.

> Comment va-t-il se situer face à l'intégration des élèves allophones à son école? Va-t-il tenter d'assimiler ces élèves à la culture québécoise de tradition française ou privilégier une approche interculturelle? Quelle est sa position face à la conservation de la langue et de la culture française au Québec? Sa pédagogie tiendra-t-elle compte des besoins de sa clientèle de minorités ethniques en matière de conservation de leur langue et de leur culture d'origine? Va-t-il prôner l'allocation de fonds pour l'établissement de services spéciaux pour cette clientèle?

L'intervenant scolaire doit également tenter de reconnaître les fondements idéologiques dans les choix éducatifs effectués par l'organisation scolaire, par exemple dans les décisions qui président à la création de services spéciaux, à la sélection de matériel didactique, à l'allocation de certains budgets. L'individu fera une analyse éclairée de son milieu d'intervention, s'il veut distinguer, dans les choix effectués par l'école, ceux qui sont influencés par les idéologies dominantes de ceux qui sont fondés sur une étude rigoureuse des besoins des élèves. Dans le but de mieux l'outiller pour réaliser cette analyse nuancée, nous croyons qu'il est important de le sensibiliser à *la notion d'idéologie*.

4.1 Des définitions du concept d'idéologie

Dans la section de ce guide sur la culture, nous avons mis en évidence les caractères évolutif, modifiable, transmissible et formel de cette réalité, en recourant principalement aux réflexions de Rocher, Cloutier et Camilleri sur le sujet. À cet effet, nous avons rapporté que ces auteurs identifiaient sept composantes principales de la culture : *les valeurs, les normes, les sanctions, les rôles, les symboles, les modèles culturels et les idéologies*. Parmi ces composantes, certaines ont un caractère plus concret socialement et plus explicite, par exemple les normes, les sanctions, les rôles. Ces dernières agiront directement sur les actions et sur les comportements des individus. D'autres, plus abstraites et moins explicites, sous-tendront des choix des politiques et des actions, comme les valeurs et les idéologies.

Si les choix de valeurs conditionnent les orientations idéologiques, l'idéologie représente, selon Dumont[10], *le noyau central de la culture*. Reprenant l'image du noyau solide et ferme, Rocher[11] distingue l'idéologie de la culture en ces termes : «Si l'ensemble de la culture est orientation de l'action, nous touchons avec l'idéologie à ce secteur de la culture qui propose une orientation de l'action de la manière la plus explicite, la plus volontaire et la moins ambiguë».

De manière encore plus précise, et conformément aux propos tenus par les sociologues contemporains, Rocher définit l'idéologie comme

> «un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, à expliquer, à interpréter ou à justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité.»[12]

Cette définition confère trois caractéristiques à l'idéologie :

- une idéologie est systématique, cohérente et organisée parce qu'elle est explicite et verbalisée;
- une idéologie fait référence à des valeurs, s'en inspire et les organise de manière à articuler un système;
- une idéologie a une fonction conative, c'est-à-dire qu'elle pousse une collectivité à l'action en lui donnant des buts et des moyens.

---

10 Voir ROCHER, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale Tome 1 - L'action sociale*. Montréal : Hurtubise HMH, p. 100.

11 ROCHER, op. cit., p. 102.

12 ROCHER, op. cit., p. 100.

À cette définition générale d'idéologie, il faut ajouter une considération importante. Le dynamisme interne de la culture, conditionné en grande partie par le processus des choix idéologiques, inclut des rapports de force ou des jeux de pouvoir entre tous les groupes concernés; les choix sociaux et idéologiques sont souvent effectués par les représentants des groupes les plus puissants économiquement ou les mieux équipés socialement. De façon générale, on est familier avec le discours qui dénonce l'oppression ou l'aliénation dont sont victimes les classes défavorisées; dans une perpective interculturelle, il faut aborder le problème des rapports entre les groupes culturellement dominant (et souvent majoritaire) et les groupes minoritaires. Dans la société canadienne et québécoise, les longs débats idéologiques sur cette question ont été assimilés à des orientations assez explicites que nous décrirons sommairement dans la prochaine section.

4.2 Les choix idéologiques dans le domaine interculturel

Au cours de l'histoire du Canada et du Québec, des changements d'orientation sociale en matière de relations interethniques ou interculturelles ont été observés, comme l'illustre assez bien l'aperçu historique présenté dans le tableau synoptique de l'appendice A. Une plus grande ouverture dans la sélection des immigrants, la promulgation d'une politique et d'une loi dans ce domaine, l'inclusion d'une charte des droits et liberté dans la constitution ont été des indices positifs d'une évolution en faveur d'une meilleure reconnaissance des droits des minorités ethniques. Ces dernières années, l'école a joué un rôle de catalyseur dans les débats sur cette question au Québec, puisqu'elle avait et a encore des choix importants à faire en rapport avec la croissance rapide de sa clientèle pluriethnique.

Dans ce débat, dont *l'enjeu fondamental est l'égalité des chances* en éducation, l'intervenant, qu'il soit enseignant, administrateur ou professionnel non enseignant, a des choix pédagogiques à faire, comme nous l'avons dit plus haut. Étant donné l'exposition de l'école aux idéologies courantes dans ce domaine, idéologies souvent contradictoires, l'intervenant scolaire doit se rendre compte de l'importance de l'existence de ces idéologies, y réfléchir, tenter de se situer et participer au débat dans son milieu. Pour aider l'agent de formation à exposer les différentes options actuellement connues, les idéologies les plus courantes dans ce domaine sont présentées ci-après. Au moyen d'un *continuum* qui met en relief la dialectique fondamentale des choix idéologiques en matière interculturelle, nous définirons les différentes orientations idéologiques en rapportant des définitions et en exposant leurs caractéristiques principales, mais nous exposerons aussi les critiques que chacune d'entre elles suscite le plus fréquemment.

4.3 Le continuum des idéologies dans le domaine interculturel

Sur le plan culturel, les rapports entre les groupes sont conditionnés en grande partie par une dialectique incluant, d'une part, *la conservation et la préservation de la langue, de la religion et de la culture d'origine* et, d'autre part, *l'adoption ou la transmission des langue, religion et culture de la société d'accueil ou du groupe dominant*. Plusieurs auteurs et chercheurs, tels Rocher, Laperrière, Harvey et Vachon, ont étudié les principales orientations idéologiques présentes au Canada

et au Québec; ils ont proposé des définitions auxquelles nous nous référons afin de situer les différentes idéologies sur un continuum que nous présentons plus bas. Leurs écrits sont également exploités pour décrire ces idéologies et identifier les critiques les plus fréquemment exprimées pour chacune d'entre elles.

Imaginons un continuum en 6 points (de A à F) mettant l'accent, à un extrême, sur l'adoption ou la transmission des langue, religion et culture de la société d'accueil, et, à l'autre extrême, sur la conservation ou la préservation des langue, religion et culture d'origine.

Culture, langue et religion de la société d'accueil		Culture, langue et religion d'origine
- A - - - - - B - - - - - C - - - - - D - - - - - E - - - - - F -		
A)	Assimilationnisme	Négation complète de la culture d'origine (*«melting pot», le creuset*) et adoption de la culture de la société d'accueil.
B)	Multiculturalisme (mosaïque canadienne)	Intégration fonctionnelle ou assimilation civique.
C)	Intégrationnisme	Conservation de la culture d'origine avec pleine participation à la société d'accueil.
D_1)	Interculturalisme	Participation à titre de partenaires dans la définition d'un projet social favorisant une interaction harmonieuse entre les groupes culturels.
D_2)	Antiracisme	Dénonciation radicale du rapport dominant dominé entretenu par le groupe détenant le pouvoir.
E)	Relativisme culturel	Reconnaissance de l'égale valeur de toutes les cultures, de leurs caractéristiques et de leur pratiques.
F)	Culturalisme	Valorisation de toutes les cultures et conviction que la culture explique et conditionne tout.

Ces différentes positions sur le continuum représentent sept idéologies, sept points de repère qui nous permettent de situer différents choix politiques et sociaux. Les deux orientations aux extrémités du continuum représentent des positions opposées, soit la valorisation exclusive de la culture de la société d'accueil, d'une part, et la reconnaissance de la prépondérance de la culture d'origine, d'autre part.

4.4 Les idéologies prévalant au Québec et au Canada

Voici une présentation très systématique des idéologies prévalant au Canada ou au Québec. Bien que nous reconnaissions qu'elles n'ont pas toutes la même importance aux yeux de la population, nous croyons nécessaire de les exposer et de recouvrir ainsi le plus vaste spectre possible d'opinions. Nous reprenons chacune des sept idéologies précédemment situées sur le continuum. Après avoir défini l'idéologie, nous fournissons quelques commentaires explicatifs et nous exposons les critiques les plus courantes.

4.4.1 *L'assimilationnisme*

Quelques définitions

> Intégration des nouveaux arrivants au groupe dominant en favorisant l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil, sans prendre en considération leur appartenance culturelle, ethnique, religieuse ou linguistique.[13]

> Adopter la langue, les habitudes, les valeurs et le style de vie général de la culture dominante d'une société. Il y a différents degrés d'assimilation. L'assimilation totale se produit quand une personne s'identifie et éprouve un sentiment d'appartenance à l'ensemble de la société plutôt qu'à un groupe ethnique particulier.[14]

> Accepter de se fondre à plus ou moins longue échéance dans la majorité francophone.[15]

---

13 LAPERRIÈRE, A. (1987). L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel : réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques. *In* Conseil de la langue française (éd.), *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion*. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 267 à 349.

14 REMNANT, R. et WOOD, D. (1980). *The People We Are*. Toronto : Gage publishing limited, p. 228.

15 HARVEY, F. (1987). La question de l'immigration au Québec. *In* Conseil de la langue française (éd.) *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion*. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 43.

Processus nettement distinct de l'intégration, qui élimine les caractéristiques distinctives d'un groupe, et qui peut être favorisé par une politique (comme le «creuset» américain).[16]

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Les tenants de cette idéologie estiment qu'elle constitue la meilleure façon de donner aux gens de minorités ethniques l'accès à l'égalité des chances. L'assimilation, disent-ils, garantit la pleine maîtrise des outils culturels, une plus grande participation à la société et une meilleure mobilité sociale (accès à de meilleurs emplois, par exemple).

Aux États-Unis, cette idéologie prend la forme du «Melting Pot» et donne à penser qu'on peut fondre l'ensemble des cultures en présence en une nouvelle culture, la culture américaine. La définition de Wood[17] illustre bien cette position :

> «Ce terme décrit la société dans laquelle tous les groupes ethniques se mêlent pour former une culture nationale distincte. Les peuples abandonnent leur identité ethnique pour se définir et s'identifier comme membres de la nouvelle société nationale.»

Cette définition nous ramène directement au concept d'assimilation; on pourrait considérer le «Melting Pot» comme une forme institutionnalisée d'assimilation.

Dans certains cas, on distinguera l'assimilation complète aux modes (valeurs) et aux styles (us et coutumes) de vie de la société d'accueil de l'*assimilation fonctionnelle* que Laperrière[18] définit comme une identification à la culture d'accueil dans la sphère publique et comme une identification aux cultures d'origine dans les sphères privée et communautaire. Il s'agit d'un niveau spécifique d'assimilation qui, dans ce dernier cas, est très proche de l'idéal du multiculturalisme britannique.

Quelques critiques parmi les plus courantes

Cette orientation entraîne un déni total des caractéristiques culturelles, ethniques, religieuses et linguistiques des immigrants ou des minorités ethniques; ceci peut entraîner une crise d'identité et des troubles psychologiques graves.

Après plusieurs tentatives partout dans le monde, il faut reconnaître le dysfonctionnement d'une telle idéologie, étant donné qu'elle est presque impossible à réaliser à cause des coûts sociaux énormes qu'elle entraîne, de l'ambivalence du

---

16 GOUVERNEMENT DU CANADA. (1984). *L'égalité, ça presse*. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. Ottawa : Centre d'édition du gouvernement du Canada, p. 157.

17 REMNANT et WOOD, op. cit., p. 230.

18 LAPERRIÈRE, op. cit.

groupe majoritaire ou dominant à l'endroit des groupes minoritaires (désir d'assimilation, mais discrimination, préjugés, rejet, etc.) et de la résistance farouche de ces minorités pour conserver leur langue et leur culture.

En effet, pour être applicable, cette idéologie exige la mise en place d'une panoplie de mesures compensatoires destinées à combler les lacunes linguistiques et culturelles. Or ces mesures, qui ne tiennent nullement compte des caractéristiques des populations citées, deviennent rapidement inopérantes et inefficaces. Le très grand nombre de groupes différents rend presque impossible la mise en oeuvre de mesures adaptées à chacun.

Position ou option actuellement exclue du discours officiel, elle n'en demeure pas moins très présente dans les pratiques et reste partagée par un grand nombre d'intervenants.

On qualifie cette orientation de non éthique, parce qu'elle fait fi des besoins, des choix et des attentes des groupes minoritaires concernés.

4.4.2 *Le multiculturalisme*

Quelques définitions

> Cette idéologie peut se définir comme «l'intégration civique des immigrantes et des immigrants à la sphère publique et le développement, sans interférence, des cultures ethniques dans la sphère privée et le périmètre social des quartiers ethniques.»[19]

> «Le multiculturalisme se réfère à la fois à la reconnaissance de plusieurs cultures et à la politique gouvernementale d'encouragement de la diversité culturelle».[20]

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Dans la première définition, l'accent est mis sur le compromis social inhérent à l'impossibilité d'assimiler les groupes ethniques minoritaires à la culture dominante. Cette définition du multiculturalisme renvoie, selon Laperrière, au concept d'assimilation fonctionnelle des groupes minoritaires, dont nous avons parlé précédemment.

---

19 LAPERRIÈRE, op. cit., p. 284.

20 REMNANT et WOOD, op. cit., p. 230.

Dans la seconde définition, Remnant et Wood mettent en évidence la connotation double que peut prendre la dénomination *multiculturalisme*.

Lorsqu'on se réfère au multiculturalisme pour désigner la *reconnaissance de plusieurs cultures* au Canada, on préconise une orientation idéologique s'apparentant à l'*interculturalisme*. En effet, dans de nombreux écrits produits par les anglophones du Canada, on se rend vite compte que les valeurs, les orientations et les objectifs rattachés au multiculturalisme sont souvent assimilables à ce qu'on appelle au Québec l'*interculturalisme*.

Le multiculturalisme peut également renvoyer à la politique canadienne adoptée en 1971. Dans cette politique, l'idéologie véhiculée est celle de la mosaïque : une diversité de groupes ethniques unifiés par la communication dans deux langues officielles, l'anglais et le français. Le gouvernement canadien vise cinq grands objectifs en matière de bilinguisme et de multiculturalisme :

- préservation des droits de la personne (élimination de la discrimination sous toutes ses formes;
- développement de l'identité canadienne (élimination des barrières entre les groupes culturels);
- intensification de la participation de tous les Canadiens à la société;
- renforcement de l'unité canadienne;
- encouragement de la diversification culturelle dans un cadre bilingue (possibilité pour tous d'apprendre au moins une des deux langues officielles).[21]

Il est possible de voir, dans cette orientation idéologique et dans la politique qui en découle, une volonté de mettre en valeur les langues et les cultures d'origine des citoyens canadiens et un désir de créer une unité dans la diversité ou la pluralité ethnique. Dans cette perspective, les langues française et anglaise constitueraient le principal pôle de la création de cette unité.

Voici quelques caractéristiques de la politique du multiculturalisme canadien selon le rapport *L'égalité, ça presse!*

> «Politique qui vise à promouvoir l'intégration, et non l'assimilation, des groupes minoritaires dans la société, tout en aidant ceux qui le souhaitent à préserver leur identité culturelle distincte ...»[22]

---

21 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 3 à 7.

22 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

> «... inciter les membres de la population canadienne qui ne sont ni d'origine britannique, ni d'origine française non seulement à conserver mais à faire fructifier leur riche patrimoine culturel, tout en reconnaissant l'apport culturel des anglophones et des francophones,...»[23]

Dans un document gouvernemental officiel, on invitera très clairement les immigrants à prendre une part active dans l'application de la politique du multiculturalisme et du bilinguisme :

> «les immigrants (...), indépendamment de leurs origines ethnoculturelles ou de leur langue maternelle, devraient choisir de s'intégrer à l'une ou à l'autre des deux sociétés, anglaise ou française. L'intégration n'entraînerait pas la perte d'identité d'un particulier ou de ses caractéristiques originales, ou de sa langue et de sa culture originales.»[24]

Quelques critiques parmi les plus courantes

Le fait que l'on associe implicitement à la sphère privée l'objectif de conservation des langues et des cultures d'origine pourrait avoir pour effet de favoriser un recrudescence des phénomènes de ghetto et de marginalisation des minorités ethniques.

En mettant l'accent sur la diffusion d'une information stéréotypée sur les us et coutumes de ces groupes, les programmes de valorisation des langues et des cultures favorisent souvent une vision folklorique de la culture.

La grande diversité de groupes minoritaires rend difficilement réalisable l'objectif de valorisation des langues et des cultures d'origine. Par ailleurs, plusieurs se questionnent sur les critères retenus pour l'allocation des budgets dévolus à ce programme de la politique du multiculturalisme.

En présentant comme équivalents tous les groupes ethniques et culturels, on occulte ou on nie les rapports de domination que les deux principales communautés, les anglo-saxons et les francophones de souche, exercent sur les minorités ethniques.

Dans ce contexte, les francophones de souche refusent catégoriquement d'être considérés comme une minorité parmi d'autres au Canada.

---

23 GOUVERNEMENT DU CANADA (1980). Multiculturalisme et le gouvernement du Canada. Ministre des Approvisionnements et Services Canada, p. 5.

24 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 10.

4.4.3 *L'intégrationnisme*

Quelques définitions

> «Une forme d'assimilation qui permet aux membres d'un groupe ethnique de retenir leur culture et leur identité et encore de participer pleinement à la société.»[25]

> «La préservation des identités ethniques et leur participation à la société d'accueil, en l'occurrence la majorité francophone.»[26]

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Ces deux définitions mettent en évidence les deux pôles de la dialectique présentée plus haut : celui de l'assimilation et de la participation à la société d'accueil et celui de la préservation de son identité d'origine.

Cette orientation idéologique chapeaute la politique de convergence culturelle des minorités ethniques vers la culture de tradition française préconisée par le gouvernement du Québec. Cette idéologie et sa concrétisation sont encore très récentes dans l'histoire du Québec. En effet, cette idéologie a été traduite dans le Livre Blanc sur le développement culturel en 1978 et précisée dans le plan d'action *Autant de façons d'être Québécois*.[27]

L'intégrationnisme est l'idéologie la plus couramment invoquée lors des débats dans le milieu scolaire. On la trouve explicitement dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, diffusé en 1983 et intitulé *L'Éducation interculturelle*. Dans ce document, on se réfère à deux formes d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école : l'accueil d'intégration (initiation à la culture québécoise) et l'accueil d'acceptation (reconnaissance et acceptation des minorités ethniques par le groupe dominant).

L'idéologie de l'intégrationnisme, comme celle du multiculturalisme, se caractérise par le respect des caractéristiques culturelles, linguistiques, religieuses et ethniques des groupes minoritaires, tout en favorisant leur participation à la vie sociale. Politiquement, elle se traduit par l'association des minorités ethniques au projet de société française définie par le du groupe majoritaire francophone de souche.

---

25 REMNANT et WOOD, op. cit., p. 230.

26 HARVEY, op. cit., p. 47.

27 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Autant de façons d'être Québécois : Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Montréal : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Elle favorise l'intégration des minorités ethniques à la société québécoise, plus spécialement dans les secteurs comme la fonction publique, où elles ont été très faiblement représentées jusqu'à présent.

La principale distinction entre les politiques du multiculturalisme et de l'intégrationnisme est de deux ordres.

- Dans le multiculturalisme, le cadre unificateur se définit principalement par l'accès de tous à l'une des deux langues officielles, le français ou l'anglais. Dans l'intégrationnisme, on favorise officiellement l'apprentissage du français.
- Dans le multiculturalisme, tous les groupes culturels sont considérés comme équivalents; dans l'intégrationnisme, on privilégie la convergence vers le groupe de tradition française, tout en reconnaissant l'importance de préserver les caractéristiques culturelles des groupes ethniques minoritaires.

Quelques critiques parmi les plus courantes

La politique de convergence et l'objectif de conservation des cultures minoritaires apparaissent à plusieurs comme irréconciliables dans l'application concrète.

Cette orientation fait craindre la polarisation extrême des groupes, avec les conséquences néfastes que cela pourrait avoir sur la société. Trop d'importance à la préservation de l'identité d'origine peut entraîner la création de ghettos. Trop d'importance donnée à la participation à la société d'accueil suscite la méfiance des communautés culturelles et la peur de l'assimilation.

4.4.4 *L'interculturalisme*

Une définition

> L'interculturalisme est cette idéologie qui vise à soutenir les minorités ethniques en favorisant une interaction dynamique entre elles et des relations égalitaires avec le groupe majoritaire, en vue d'accorder aux premières une reconnaissance sociale réelle, efficiente et large.[28]

[28] LAPERRIÈRE, op. cit.

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Cette orientation valorise les relations intergroupes et une participation pleine et entière de tous les groupes à la définition du projet de société. De fait, on considère les groupes minoritaires comme des partenaires sociaux valables et égaux.

Dans un tel contexte, on reconnaît l'apport des minorités ethniques et on valorise leur culture et leur langue d'origine. On opte pour l'égalité des chances et le respect des droits et libertés des personnes.

Quelques critiques parmi les plus courantes

Cette idéologie n'est finalement qu'une forme sournoise d'assimilation, selon les représentants de l'orientation antiraciste. Elle permet d'esquiver les problèmes des relations interethniques et du racisme, qui sont d'ordre économique et politique. Selon Laperrière[29], «l'ignorance des racines historiques, économiques et politiques du racisme rendrait l'approche interculturaliste idéaliste et inopérante».

Cette orientation qui occulte la différence de statut fausse les rapports entre les deux groupes dominants et les nombreux groupes minoritaires : les premiers ne perçoivent pas facilement l'apport potentiel des autres ni ne voient l'utilité de s'initier à la culture et à la langue des minoritaires.

4.4.5 *L'antiracisme*

Une définition

> L'antiracisme se définit comme «la lutte de l'ensemble des défavorisés du système économique et politique actuel - la classe ouvrière autochtone, les femmes et les immigrants - pour la réduction des inégalités sociales et pour des conditions de vie décentes».[30]

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Cette idéologie, peu répandue au Québec, poursuit les buts suivants :

- ouvrir les yeux des «Blancs» et des «Noirs» (symboles désignant, d'une part, le groupe dominant et, d'autre part, l'ensemble des immigrants et minorités ethniques) sur l'oppression des uns sur les autres et sur la compétition acharnée qui s'ensuit;

---

29 LAPERRIÈRE, op. cit., p. 86.

30 LAPERRIÈRE, op. cit., p. 287.

- établir des solidarités entre les groupes opprimés;
- dépasser l'intervention scolaire pour s'attaquer à la structure politique et économique de la société, puisque l'école est considérée comme un outil de reproduction des inégalités sociales;
- dénoncer les idéologies fausses et infériorisantes diffusées dans l'ensemble de la société.

Cette idéologie, d'inspiration marxiste valorise le partenariat social au moyen d'une approche militante.

Quelques critiques parmi les plus courantes

Cette approche peut engendrer une polarisation des positions des représentants de la culture dominante et des groupes minoritaires, des «Blancs» et des «Noirs».

Les positions extrémistes des adeptes de l'antiracisme peuvent avoir pour effet de perpétuer les stéréotypes et les préjugés raciaux.

L'opposition entre les deux clans peut entraîner une exclusion des «Blancs» partisans de l'antiracisme, identifiés au groupe des oppresseurs.

Fondée sur une approche idéologique de combat, cette idéologie fait fuir les plus modérés.

4.4.6 *Relativisme culturel*

Quelques définitions

> «...une nouvelle approche plus communautaire où la culture de chacun serait reconnue à sa juste valeur.»[31]

> «...les inégalités civilisationnelles sont commuées en des différences également respectables.»[32]

---

31 HARVEY, op. cit., p. 45.

32 CAMILLERI, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle, *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école. Québec* : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 570.

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Le relativisme culturel favorise l'affirmation des minorités ethniques puisqu'il reconnaît d'emblée la valeur de toute culture. Le fait qu'il s'oppose à l'ethnocentrisme et qu'il valorise l'égalité constitue un concept fort utile en éducation.

Cette idéologie est actuellement défendue de façon minoritaire par certains intellectuels québécois, mais trouvent des adeptes convaincus dans les communautés culturelles.

Les adeptes de cette idéologie s'opposent à toute hiérarchie des valeurs et des différences culturelles; une conception fonctionnaliste de la culture les amène à considérer ces différences comme des signes d'adaptation à l'environnement.

Quelques critiques parmi les plus courantes

Le relativisme culturel intégral est perçu par plusieurs comme irréaliste et inapplicable, du fait qu'il occulte les rapports de pouvoir entre groupe dominant et groupes minoritaires. Néanmoins, la conception de la culture préconisée par cette idéologie est valorisée par certains penseurs à cause, entre autres, du respect des différences entre groupes culturels qu'elle propose.[33]

Cependant, cela n'empêche pas Camilleri de penser que cette idéologie peut aussi donner lieu à différentes erreurs d'interprétation. Par exemple

- accorder trop d'importance aux différences culturelles;
- ne donner qu'une version romantique de la culture;
- favoriser la formation de stéréotypes défavorables au processus d'identification et de socialisation;
- voir dans tout comportement une expresssion de la culture;
- percevoir les personnes comme des copies de leur système culturel original.

Le relativisme culturel nie le développement politique et historique d'une société où les rapports de force jouent une rôle prépondérant.

---

[33] CAMILLERI, op. cit.

4.4.7 *Le culturalisme*

Une définition

> «Valorisation, dans les sphères publiques et privées, des cultures et des langues d'origine ou des minorités ethniques».[34]

Quelques considérations au sujet de cette orientation

Cette approche se caractérise par la conviction que toutes les cultures doivent être valorisées également dans la société et que la culture constitue le vrai cadre de référence pour comprendre l'agir des personnes. Elle constitue une version extrême du relativisme culturel.

Quelques critiques parmi les plus courantes

Plusieurs considèrent cette approche comme une position extrême entraînant des attitudes ethnocentriques, dogmatiques et suscitant des préjugés et des stéréotypes.

On lui reproche d'être simpliste et inopérante.

Comme plusieurs approches présentées précédemment, elle dissimule les rapports de force entre les différents groupes culturels dans une société.

4.5 Les orientations idéologiques et le programme caché de l'école

L'école est une microsociété, avec sa sous-culture propre. Néanmoins, en sa qualité d'*agent de socialisation et d'acculturation*, elle reflète les orientations idéologiques de la grande société, mais constitue également un milieu propice aux débats sur les meilleures façons de favoriser l'égalité des chances. En somme, elle contribue à la préparation du jeune à la vie adulte et l'aide à devenir un membre à part entière du projet de société toujours en reconstruction. Préoccupée par cet objectif fondamental, l'école fait des choix qu'elle communique à travers toutes les activités de son organisation.

Pour conclure cette section sur l'idéologie, nous allons voir que l'école s'acquitte de ce rôle dans le programme explicite, mais aussi, implicitement, à travers le programme caché aussi appelé non dit. En d'autres termes, et pour reprendre des concepts présentés dans les sections précédentes, l'école accomplit son rôle d'agent de socialisation ou d'acculturation par son *enseignement explicite*, c'est-à-

---

[34] VACHON, R. (1981). D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel. *Interculture*, (14) 4, p. 2 à 34.

dire par l'ensemble des connaissances qu'elle transmet et des habiletés dont elle favorise le développement dans le but de préparer le jeune à devenir un membre participant de la société.

L'école socialise aussi le jeune à travers un ensemble très complexe de pratiques, d'enseignements, d'interventions, de normes, d'attentes qui ne sont pas explicitement affirmés, mais qui n'en sont pas moins très présents et très influents. En somme, l'orientation de l'école s'exprime également par ce qu'on appelle le programme latent, ou non dit, ou caché (*hidden curriculum*). Ce programme non explicite transmet plusieurs enseignements et contribue à l'éducation des élèves de façon tout aussi importante que le programme explicite.

> Nous pourrions définir le programme caché comme l'ensemble des orientations, des buts et objectifs, des normes, des attentes qui sont transmis de façon implicite ou tacite aux différents acteurs de l'école, soit les élèves, les intervenants et les parents, par la structure même de l'organisation et par l'ensemble de ses pratiques, mesures et normes.

Kehoe[35] caractérise ainsi le programme caché :

- il est non dit;
- il a un pouvoir d'éducation ou de contre-éducation, comme le programme explicite;
- il peut être en contradiction avec le programme explicite;
- il est inhérent à toutes les activités de l'école;
- il touche tous les acteurs de l'école.

Voyons quelques exemples pour bien illustrer la différence entre ces deux types de programme.

Imaginons que nous voulons faire une analyse organisationnelle de notre école, en vue de mieux adapter nos pratiques à notre clientèle pluriethnique. Dans un premier temps, nous pourrions recueillir plusieurs données sur les aspects suivants :

- la proportion d'enseignants appartenant à des minorités ethniques;
- la présence de mesures de perfectionnement en éducation interculturelle;
- l'existence d'un projet éducatif ou d'une politique de développement du français;

---

35 KEHOE, J. W. (1984). *A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver : Western Education Development Groupe, Faculty of Education, The University of British Columbia.

- les objectifs des programmes d'enseignement prenant en considération la diversité ethnique;
- la qualité interculturelle des manuels scolaires;
- la participation des élèves de minorités ethniques aux comités de l'école;
- le nombre de parents de minorités ethniques siégeant au comité d'école;
- la langue de communication entre les différents acteurs de l'école.

Les résultats d'une telle étude nous apporteraient un portrait assez précis du *programme explicite* de l'école et nous aideraient à poser un diagnostic sur la qualité interculturelle de l'enseignement prodigué à l'école. Cependant, une dimension très importante de l'analyse serait omise : l'enseignement transmis par les pratiques non dites de l'école. Ce niveau d'analyse ne peut être effectuée qu'en interprétant l'ensemble des résultats obtenus au cours d'une étude systématique. C'est ce que nous avons fait, il y a quelques années, dans le cadre d'une enquête dans les écoles pluriethniques de Montréal[36] et que nous illustrons par l'exemple suivant.

Après avoir étudié les interventions délibérées (stratégies pédagogiques, mesures spéciales) réalisées par l'école et par ses intervenants pour favoriser l'intégration et le développement de la langue, nous avons tiré les conclusions suivantes sur le programme explicite :

- les mesures les plus fréquentes étaient mises en oeuvre par l'institution scolaire, et non par les intervenants;
- peu de stratégies pédagogiques particulières étaient employées en classe;
- lorsque les enseignants recouraient à des stratégies spéciales, celles-ci portaient toujours sur la langue et étaient de type orthopédagogique, c'est-à-dire qu'elles visaient la correction des lacunes en français.

Quels *messages implicites*, mais bien réels, transmet-on aux élèves et à l'organisation scolaire en général par cette façon de faire?

Voici quelques hypothèses :

- l'intégration psychosociale des élèves sera pleinement assurée par l'apprentissage de la langue française;
- la responsabilité de l'acculturation relève surtout de l'institution et non pas de chacun des intervenants;
- les élèves de minorités ethniques ont un seul besoin quant à leur adaptation : l'apprentissage de la langue.

---

36 BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987). *Les écoles à clientèle pluriethnique, situation de la langue et intégration psychosociale des élèves*. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française», nº 25. Conseil de la langue française, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Bien que cela soit très difficile, il faut absolument décoder le programme caché si on veut analyser en profondeur l'école et ses pratiques, et suggérer des changements adaptés et efficaces. Cette analyse est fondamentale parce qu'elle conditionne la qualité de l'environnement éducatif offert aux élèves.

En milieu pluriethnique, une sensibilisation au programme caché est d'autant plus importante qu'à la suite de nombreuses études sur l'école, on sait que cette dernière a tendance à véhiculer exclusivement les valeurs de la classe moyenne, ce qui a pour effet d'exclure bon nombre d'élèves de provenance plus modeste. La diversité culturelle, ethnique, religieuse et linguistique risque ainsi d'être ignorée.

Kehoe souligne la nécessité de revoir certaines pratiques, afin de mieux les adapter aux besoins de la clientèle pluriethnique. Voici quelques exemples mis en évidence par cet auteur :

- Certaines pratiques existant depuis longtemps, et donc tenues pour acquis, ne conviennent pas nécessairement à tous les groupes culturels.

  Par exemple, les sorties avec les élèves sont considérées par certains groupes ethniques comme inutiles ou complètement incompatibles avec leur conception de l'école ou du travail scolaire. Pourtant, on continue de réaliser ce type d'activité sans expliquer sa valeur aux parents. Les cours d'éducation physique mixtes, le costume d'éducation physique, les danses à l'école sont incompatibles avec certaines cultures.

- Certaines célébrations, comme Noël et les fêtes religieuses catholiques, ne reconnaissent que la culture de certains enfants.

- Certaines pratiques pédagogiques ont pour effet de réduire les chances d'éducation de certains enfants.

  Par exemple, des pratiques pour susciter la participation, comme l'encouragement verbal, ne conviennent pas aux élèves de la culture amérindienne (l'encouragement non verbal suscite davantage la participation). Toucher la tête d'un élève vietnamien peut avoir pour effet d'indisposer ce dernier : la tête, dans la culture vietnamienne, symbolise les ancêtres et mérite un respect particulier.

- Certains comportements des intervenants, comme communiquer avec les parents pour donner de la rétroaction sur les progrès de l'enfant peut provoquer des résultats contraires à ceux prévus. Dans certaines cultures, cela peut être mal interprété par des parents. L'école tient souvent pour acquis que ses comportements éducatifs conviennent à tous.

4.6 Documents de réflexion

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. (1984).
Le système scolaire face au multiculturalisme et au racisme. Allocutions prononcées au colloque de l'ACE. Toronto : Association canadienne d'éducation.

BÉJIN, A. et FREUND, J. (éd.) (1986).
Racismes antiracismes. Paris : Librairie des méridiens.

BOTTANI, N. (1983).
«Et moi qui croyais qu'au Portugal il n'y avait que du soleil». *Pratiques de Formation*, 9 à 20.

ÉTUDES ETHNIQUES AU CANADA (1986).
Le pluralisme au Québec. Numéro spécial (XVIII), 2. Calgary : Université de Calgary.

FERLAND, M. et ROCHER, G. (1987)
La loi et l'école à clientèle pluriethnique - Perceptions des intervenants. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française». Conseil de la langue française, nº 26. Québec : Éditeur officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1984).
L'égalité, ça presse. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. Ottawa : Centre d'édition du gouvernement du Canada.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1983).
Inscrire le multiculturalisme dans le courant canadien : les défis et les promesses. Rapport du comité pour l'avenir de l'éducation multiculturelle au Canada. Secrétariat d'État, secteur du multiculturalisme.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (1978).
Races, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes. Toronto : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1985).
L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité sur l'école québécoise et les communications culturelles. Montréal : Direction des communications du Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981).
Autant de façon d'être Québécois : plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles. Montréal : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

HENRY-LORCERIE, F. (1983).
Enfants d'immmigrés et école française - À propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. *Annuaire de l'Afrique du Nord*. Paris : CNRS, p. 267 à 298.

LAPERRIÈRE, A. (1987).
L'apprentisage du français dans un contexte pluriculturel : réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques. *In* Conseil de la langue française (éd.), *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion*. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 267 à 349.

LAPERRIÈRE, A. (1986).
L'expérience britannique. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

PAGÉ, M. (1988).
L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique. *In* Ouellet, F. (éd.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

R.N.D., REVUE NOTRE-DAME (1988).
Les immigrants menacent-ils l'avenir du Québec francophone? nº 2, (février).

REVUE INTERNATIONALE D'ACTION COMMUNAUTAIRE (1985).
Migrants : trajets et trajectoires. No 14/54 (Automne). Montréal : Éditions Saint-Martin.

ROE, M. (1983).
Multiculturalisme et racisme à l'école. Toronto : Association canadienne d'éducation.

VACHON, R. (1981).
D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel. *Interculture*, (14), 4, 2 à 34.

5. Les relations interethniques

5.1 L'acte de catégoriser ou de donner des étiquettes à des groupes

> « Un individu partage toujours ses appartenances à des catégories sociales avec certains individus et se distingue d'autres individus par ces mêmes appartenances. » [37]

Cette citation résume le processus de catégorisation tel qu'il est présenté par Doise dans l'article *Les relations entre groupes*[38]. Dans le domaine interculturel, un ensemble de dénominations ont été créées pour désigner des groupes ethniques. On remarque qu'elles ont des conséquences sur les phénomènes suivants :

- la représentation qu'on se fait de chacun des groupes;
- l'évaluation mutuelle des différents groupes en présence;
- les comportements des groupes entre eux.

Ces dénominations ont d'autant plus d'implications qu'elles se résument souvent, dans une situation de relation interethnique, à des étiquettes apposées par un groupe dominant à un groupe minoritaire.

Dans les écrits et les documents audiovisuels sur la clientèle des milieux scolaires pluriethniques, une grande diversité de termes sont utilisés pour désigner les élèves qui ne sont pas des Canadiens ou des Québécois de souche ou de tradition française. On les appelle *élèves de minorités ethniques, élèves de communautés culturelles, allophones ou immigrants*. Ces vocables font ressortir un ou plusieurs aspects de l'identité des personnes désignées. L'accent sera mis tantôt sur l'appartenance ethnique ou sur le lieu d'origine (les Haïtiens, les Vietnamiens), tantôt sur le fait que la langue maternelle n'est pas le français (les allophones). *Il importe de clarifier ces termes, tout en montrant que chacun d'eux privilégie certaines caractéristiques de l'identité de la personne et en laisse tomber d'autres.* Cette situation, qui dénote la présence d'une certaine confusion dans la dénomination de la clientèle scolaire pluriethnique et de la population en général, montre la complexité de l'identité de ces élèves et du rapport que la communauté d'accueil entretient avec eux.

---

37 DOISE, M. (1984). Les relations entre groupes. *In* Moscovici, S. (éd.), *Psychologie sociale*, p. 253.

38 DOISE, op. cit., p. 253 à 274.

La création de catégories et leur utilisation traduisent des perceptions, souvent implicites, qui sont liées à la nature du groupe et aux relations intergroupes. Par exemple, la catégorisation réduit à une caractéristique unique la représentation de tout un groupe, voire fige les individus dans une étiquette arbitraire.

Créées pour des motifs variés, ces catégories ou dénominations peuvent servir à identifier des groupes à des fins de recherche ou de classification, mais trop souvent, elles traduisent aussi la volonté d'un groupe dominant à marginaliser un groupe minoritaire et à privilégier un type de rapport intergroupe plutôt qu'un autre. Ces rapports peuvent, par exemple, être de domination (dominant/dominé), de supériorité (supérieur/inférieur). Dans certains cas, ils pourraient aussi exprimer une représentation du degré d'appartenance d'un groupe à une société ou de la qualité de leur insertion dans la société d'accueil.

Un problème qui découle également de la catégorisation tient au fait que les membres minoritaires ne s'identifient pas toujours à leur groupe culturel ou ethnique d'origine. En effet, les membres d'un groupe dominant enferment les individus dans ces mêmes catégories, ce qui a pour effet de *fossiliser des représentations sociales de groupes*. D'où l'importance de prendre en considération la perception que l'individu a de son appartenance et de ne pas oublier que cette identification peut se modifier selon ses expériences d'acculturation et de socialisation.

Dans la prochaine sous-section, nous présentons une analyse critique des dénominations les plus courantes. Après une définition de chacun de ces termes, nous exposons leurs limites conceptuelles et, dans certains cas, les conséquences possibles de leur utilisation.

5.2 Dénominations courantes des groupes ethniques

Les termes que nous avons retenus proviennent de différents écrits, notamment de rapports de recherche et de documents politiques. Un rapide survol nous permet d'observer non seulement la très grande diversité de ces termes, mais aussi leurs nombreuses utilisations et connotations. On remarquera aussi que les dénominations répertoriées correspondent dans tous les cas à des étiquettes données par des organisations ou des personnes issues de la société d'accueil.

Dénominations	*Définitions et commentaires critiques*
Allochtones	«Tous les élèves de communauté ethnique autres que québécoises, qu'ils aient le français, l'anglais ou toute autre langue comme langue maternelle.»[39]
Allogènes	Terme générique désignant toutes *les personnes vivant dans un pays d'adoption* ne correspondant pas au pays d'origine. Ce terme n'est pas très utilisé. On le trouve aussi défini dans ces mots : «une origine différente de celle de la population autochtone, et installée tardivement dans le pays».[40]
Allophones	Cette désignation met clairement l'accent sur *la langue maternelle*. Il est très courant de la rencontrer dans les documents s'adressant aux institutions scolaires ou traitant de problèmes éducatifs. «Au Québec, le terme allophone ne désigne que ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.»[41] «Par élèves allophones, on entend les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.»[42]
Minorités ethniques	«...groupement de personnes en nombre inférieur.»[43] Les auteurs de cette définition font remarquer que, dans le cadre de leur recherche, le terme minorité ethnique est employé dans son sens littéral et qu'il désigne une collectivité *d'individus inférieure en nombre*. Ainsi, ils n'utilisent pas ce vocable pour caractériser le rapport de subordination entretenu par les minorités ethniques avec le groupe dominant ou majoritaire.

39 PAGÉ, M. (1987). L'éducation interculturelle : bilan critique. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 273.

40 ROBERT, P. (1983). *Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

41 PAGÉ, M. (1987). *L'éducation interculturelle : bilan critique*. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 273.

42 BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987). *Les écoles à clientèle pluriethnique, situation de la langue et intégration psychosociale des élèves*. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française», nº 25. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 10.

43 BEAUCHESNE et HENSLER, op. cit., p. 22.

De toute évidence, ce terme peut donner lieu à de nombreuses et parfois péjoratives connotations. Il transmet des informations quant à la nature des rapports intergroupes, et traduit, par exemple, une *relation de pouvoir entre la majorité et les minorités ethniques*. En effet, ce vocable équivaut à une étiquette lourde de conséquences sociales qui peut être perçue comme offensante et peut induire certains préjugés, stéréotypes, etc. Étant donné qu'il fait allusion à l'existence d'un rapport de domination, il laisse plus facilement place à des représentations fantaisistes concernant, par exemple, les conditions de vie (hygiène du corps, propreté de l'environnement, habitudes alimentaires).

De plus, lorsque l'étiquette est accolée à une minorité visible, l'offense peut être encore plus grande.

Minorités visibles

Les définitions de ce terme ne *délimitent pas très clairement la réalité* de ces groupes. Elles répondent rarement à la question suivante : quelles ethnies doivent être considérées comme des minorités visibles? Il va de soi que la couleur de la peau est le premier critère retenu, comme dans la définition suivante qui a été tirée d'un rapport officiel du gouvernement fédéral.

« Les minorités visibles peuvent être définies comme les non-blancs qui ne participent pas à part entière à la société canadienne. »[44]

Le caractère imprécis de cette définition a forcé les auteurs de ce rapport à spécifier les groupes qu'ils considéraient comme minorités visibles. Dans ce cas précis, le terme renvoie aux membres des Premières Nations et aux Métis, de même qu'aux Canadiens originaires des pays africains et arabes, de la Chine, de l'Inde, du Pakistan, du Japon, de la Corée, de l'Asie du Sud-Est, de l'Amérique latine, des îles du Pacifique, des Antilles et des Philippines. Ils ont aussi ajouté des groupes de Canadiens qui, bien que blancs, sont identifiables en raison de leurs nom, langue, façon de se vêtir, mode de vie, situation économique, ou du fait qu'ils ont toujours été des victimes. Une condition supplémentaire peut également être soulevée : le souhait de quelqu'un d'être identifié à une minorité visible.

---

44 GOUVERNEMENT DU CANADA (1984). *L'égalité, ça presse*. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. Ottawa : Centre d'édition du gouvernement du Canada, p. 2.

Peuples autochtones

La dénomination renvoie précisément aux premières nations du Canada, c'est-à-dire les Amérindiens, les Inuit et les Métis. La définition retenue souligne que non seulement l'expression est utilisée dans le document d'où nous l'avons tirée, mais qu'elle est aussi l'expression choisie à l'intérieur de la Loi constitutionnelle de 1982. Cette dénomination a ainsi été consacrée par la loi.

«L'expression est utilisée dans le présent rapport, comme dans la loi constitutionnelle de 1982, pour désigner les Indiens du Canada, les Inuit et les Métis.»[45]

Communautés culturelles

autres vocables :
- communautés ethniques
- communautés ethnoculturelles

«...toute communauté distincte des Amérindiens et des Inuit, et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par les valeurs suivant lesquelles elle structure son mode de vie.»[46]

Il s'agit de la dénomination officielle du ministère des Communautés culturelles et de l'immigration. Celle-ci est utilisée dans plusieurs documents officiels de ce ministère et d'autres organismes ou ministères : conseil de la langue française, ministère de l'Éducation, commissions scolaires.

Cette dénomination soulève toutefois une *ambiguïté importante*. Bien que tous les individus appartiennent à une communauté culturelle, l'usage courant montre qu'elle n'est utilisée que pour désigner les communautés autres que :

- le groupe d'origine française
- le groupe d'origine britannique
- les Inuit
- les Amérindiens

Aussi, cette dénomination pose un problème quand vient le temps de compiler des statistiques officielles. Dans le cadre scolaire, tout comme dans le cadre du recensement de Statistique Canada, les fiches d'inscription ne contiennent que des informations limitées, comme la langue maternelle (première langue apprise et encore parlée), la

45 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

46 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du comité sur l'école québécoise et les communications culturelles. Montréal : Direction des communications du ministère de l'Éducation.

langue d'usage (langue habituellement parlée à la maison) et le lieu de naissance de l'élève, sans tenir compte de l'origine des parents ou d'autres renseignements qui pourraient être utiles. Cependant, toute cueillette d'informations sur des citoyens soulève toujours le problème du droit à la vie privée et ne doit en aucun cas induire des attitudes ou des comportements discriminatoires.

Ethnies

Cette dénomination est plutôt neutre et très générale. En contexte québécois, elle renvoie aux groupes ethniques minoritaires. L'identification de l'ethnie n'indique pas nécessairement le pays d'origine de la personne, mais plutôt *son appartenance à un groupe ethnique*.

« ...groupe d'individus ayant la même culture et se reconnaissant comme tels. On dit aussi groupe ethnique ou communauté ethnique. »[47]

Races

Ce terme est parfois employé improprement, cela va sans dire pour désigner des groupes ethniques : « la race des Italiens, des Grecs, etc. ». Les anthropologues, à la recherche de critères généraux pour identifier les groupes humains, l'ont très largement utilisé jusqu'à la première moitié du siècle présent. Délaissé de plus en plus dans les écrits, on s'y réfère encore dans l'usage courant pour traduire un *sentiment discriminatoire ou de mépris*.

Immigrants et émigrants

Ces termes traduisent, avant tout, un *déplacement d'un pays à un autre*. On remarque toutefois que le mot sert souvent à identifier des personnes ayant acquis le statut de citoyen canadien. On parlera même, parfois, d'immigrants de deuxième génération, ce qui constitue une expression impropre.

IMMIGRANT
« Personne qui entre ou qui est entrée récemment dans un pays étranger pour s'y établir. »[48]

ÉMIGRANT
« Personne qui quitte son pays pour aller s'établir dans un autre, momentanément ou définitivement. »[49]

---

47 LEMAY, D. (1987). *Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial. Un exemple : les étudiants et étudiantes d'origine haïtienne*. Montréal : Mouvement pour combattre le racisme, p. 42.

48 ROBERT, P. (1983). *Petit Robert, Dictionnaire analphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

49 ROBERT, op. cit.

Dans les écrits européens, on privilégie le vocable «migrant» pour désigner ces personnes.

Population de souche

Ce terme pose peu de problèmes d'interprétation; il désigne tous les Canadiens d'origine française ou britannique. Dans plusieurs écrits idéologiques canadiens, on désigne volontiers les Canadiens d'origine française et britannique par le vocable peuples fondateurs, pour marquer une *priorité d'appartenance au pays*. Très incorrect, ce vocable dissimule le fait que les Inuit et les Amérindiens sont les véritables peuples fondateurs du Canada.

5.3 Les effets de la catégorisation sur les relations intergroupes

La création de catégories découle du besoin des différents groupes composant une société de se distinguer les uns des autres. Ce faisant, on observe que les membres constituant ces divers groupes auront tendance à accentuer leurs ressemblances et, par conséquent, à renforcer leur groupe d'appartenance. Selon Doise, les effets de la catégorisation sont tangibles et ont des répercussions sur le processus d'identité des personnes.

> «Les appartenances catégorielles interviennent pour une large part dans la définition de soi qu'élabore chaque individu. Les individus comparent les avantages et inconvénients de leurs catégories d'appartenance à ceux d'autres catégories et essaient d'améliorer le statut respectif de leurs catégories d'appartenance.»[50]

Ces catégories ou ces dénominations, en insistant sur certains aspects de la vie des personnes désignées, influencent considérablement les comportements, les perceptions et les représentations des groupes. La psychologie sociale a étudié en profondeur ces phénomènes relatifs aux relations intergroupes et à l'identité sociale; elle a abouti à cinq constats mettant bien en évidence les effets de la catégorisation. Nicolet[51] les reprend en ces termes.

- *Le fait d'induire chez un sujet une représentation dichotomisée de son environnement social* (formé d'un groupe d'appartenance et d'un «hors-groupe») a pour effet de conduire à des comportements discriminatoires en faveur de soi et de son propre groupe (favoritisme intra-groupe).

---

50 DOISE, op. cit., p. 265.

51 NICOLET, M. (1987). Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. *In* R. Dinello et A.-N. Perret-Clermont (éd.), *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset (Fribourg) Suisse : Éditions Delval, p. 29 à 40.

- *Le biais évaluatif en faveur de son propre groupe* a pour fonction essentielle de contribuer à la construction et au maintien d'une identité sociale positive; le sujet renforcera d'autant plus ses liens d'appartenance à son groupe que ce dernier comporte des caractéristiques connotées positivement.

- *La distance vis-à-vis de l'autre groupe* (le «hors-groupe») s'accroît en particulier par l'attribution de propriétés évaluées négativement.

- *Pas seulement les rapports entre le sujet et le hors-groupe* sont mis en question dans une situation de relations intergroupes, mais également les liens à son propre groupe.

- *Les images que l'on se forme de soi et des autres* ne se limitent pas à la fonction d'assurer une différenciation sociale suffisante entre son propre groupe et l'extérieur; elles traduisent également le type de rapports entretenus (coopération, compétition, confrontation...) et contribuent à régler, en les anticipant, les modalités d'échange et de contacts à venir : la coopération qui s'instaurent entre deux groupes engendre des images positives; à l'inverse, la collaboration est rendue plus facile lorsque les images qui sont échangées sont positives.

Comme l'établissent ces constats, la catégorisation conditionne la perception qu'on a de son groupe d'appartenance et des autres groupes, et l'évaluation qu'on porte sur ceux-ci. L'énumération ci-après, qui s'inspire de l'article de Doise[52], reprend systématiquement les différents phénomènes qui ont conduit à la formulation de ces constats sur les relations intergroupes. Ces phénomènes constituent des conclusions d'un corpus de recherches très large sur cette question :

- accentuation, dans la perception des personnes, des ressemblances entre les membres d'un même groupe;

- accentuation des différences à l'endroit d'autres groupes;

- accentuation des différences (stéréotypes) lorsque plusieurs membres d'un groupe rencontrent plusieurs membres d'un ou de plusieurs autres groupes;

- les choix sociométriques se font spontanément à l'intérieur d'un même groupe;

- la distance et même l'hostilité apparaissent dans des situations de compétition entre deux groupes : l'hostilité peut s'atténuer ou même disparaître lorsque la tâche nécessite l'effort des deux groupes et suscite leur intérêt;

- le seul fait de partager un sort commun augmente la discrimination évaluative en faveur de son groupe d'appartenance (le but et le sort communs peuvent constituer des motifs de création de catégories);

---

52 DOISE, op. cit.

- les groupes à statut supérieur tendent plus à marquer leurs distances à l'égard d'un groupe à statut inférieur qu'inversement, lorsque ces groupes s'évaluent réciproquement. Cependant, cette tendance peut être inversée dans l'action, lorsque le groupe à statut inférieur vise à changer les rapports établis;

- le groupe dominant a tendance à s'ériger en groupe catégorisant et à édicter la norme à partir de laquelle il marque explicitement, par son appartenance, ceux qui font partie d'autres groupes, les groupes catégorisés.

Ces phénomènes provoquent un ensemble d'attitudes et de comportements que l'on se doit de reconnaître et de décourager, si l'on veut favoriser des relations sociales égalitaires. L'école pluriethnique, où les relations interethniques constituent l'essence des communications sociales, est particulièrement vulnérable à l'expression de ces réactions néfastes. C'est pourquoi nous les identifions et les définissons dans la sous-section suivante.

5.4 Comportements et attitudes discriminatoires

Dans un cadre de formation, il faut habiliter les intervenants à reconnaître, pour mieux les prévenir, les comportements qui risqueraient de rendre impossible le dialogue interculturel. Il faut savoir que certains de ces comportements et certaines de ces attitudes plus spécifiques aux relations interethniques sont aussi marqués par les effets de la catégorisation. Nous pointerons huit comportements ou attitudes que nous définirons à partir de différentes sources afin de cerner le plus de dimensions possible pour chacun desdits comportements ou attitudes.

Comportements Attitudes	*Définitions*
Stéréotype	• «Opinion toute faite, cliché.»[53]
	• «Comportement, paroles caractérisées par la répétition automatique d'un modèle antérieur, anonyme ou impersonnel, et dépourvu d'originalité, d'adaptation à la situation présente.»[54]
	• «Image figée attribuant certaines caractéristiques et certaines habitudes à un groupe ethnique ou racial donné.»[55]

[53] ROBERT, op. cit.

[54] LAROUSSE (1975). *Lexis : dictionnaire de la langue française*. Paris : Larousse.

[55] GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

- «c'est une image simplifiée, figée d'un groupe, à partir de généralisations qui camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur d'un groupe.»[56]

- «Posons comme définition qu'un stéréotype social existe quand plusieurs membres d'un groupe accentuent les différences qui existent entre les membres de leur groupe et les membres d'un autre groupe tout en accentuant les ressemblances entre les membres de cet autre groupe.»[57]

Préjugé

- «Opinion adoptée sans examen, souvent imposée par le milieu, l'éducation.»[58]

- «C'est un jugement, une opinion préconçue qu'on s'est fait sur quelqu'un avant même de le connaître. Ce jugement est généralement négatif.»[59]

- «Préjuger signifie littéralement juger d'avance; le préjugé caractérise un individu qui porte un jugement habituellement défavorable sur un autre individu qu'il ne connaît pas, en lui attribuant les caractéristiques attachées au groupe auquel il appartient. C'est plus une question d'attitude que de comportement.»[60]

Discrimination

- «Unfair treatment, usually negative, of a person or group of people.» (Traitement injuste et habituellement négatif vis-à-vis d'une personne ou d'un groupe de personnes.)[61]

- «Le fait de traiter consciemment un individu ou un groupe en fonction de préjugés, au lieu de s'en tenir aux mérites de chacun. Ainsi, le préjugé est une mentalité, tandis que la discrimination sous-tend une activité.»[62]

---

56 LEMAY, op. cit., p. 42.

57 DOISE, op. cit., p. 255.

58 Grand Larousse encyclopédique en dix volumes, Larousse, Paris, 1960-1964.

59 LEMAY, op. cit., p. 42.

60 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

61 REMNANT, R. et WOOD, D. (1980). *The People we are*. Toronto : Gage publishing limited, p. 229.

62 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 157.

- «C'est le processus par lequel un groupe est privé de droits, tels les droits au logement, au travail, à l'éducation, à la santé.»[63]

Discrimination systémique

- «Discrimination non intentionnelle, institutionnalisée; par exemple, les méthodes d'embauche ou les conditions d'amissibilité peuvent avoir pour effet d'exclure certains groupes minoritaires. On parle également de racisme institutionnel.»[64]

Racisme

- «Discrimination fondée sur l'origine raciale, nationale ou ethnique, ou sur la couleur.»[65]
- «Il s'agit d'un cas particulier de discrimination basée sur la race entendue au sens périmé du terme (groupe s'identifiant par des critères génétiques).»[66]

Ethnocentrisme

- «L'attitude d'un groupe (généralement le groupe dominant) consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des autres dont il interprète les caractéristiques à travers sa propre expérience.» (Preiswerk et Perrot, 1975)[67]

Marginalisation

- Action de mettre en retrait, d'isoler un groupe ou une personne.

Ségrégation

- «La séparation et l'isolation d'un groupe de la société. La ségrégation peut être une politique choisie par le groupe lui-même (séparation) ou peut être imposée au groupe par des attitudes et des actions de la masse de la société.»[68]

---

63 LEMAY, op. cit., p. 42.

64 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 157.

65 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

66 GOUVERNEMENT DU CANADA, op. cit., p. 158.

67 McANDREW, M. (1989). *Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

68 REMNANT, R. et WOOD, D., op. cit., p. 231.

5.5 Attitudes liées aux relations interethniques

Des nombreux choix idéologiques prévalant dans notre société découlent des attitudes liées aux relations interethniques. Berry[69] propose un modèle permettant de mieux comprendre les principaux pôles vers lesquels peuvent s'orienter nos attitudes. Ce modèle, qui permet de faire le lien entre orientations idéologiques et relations interethniques, repose sur deux questions mettant en évidence la dialectique entre la *préservation des caractéristiques d'origine* et la *nécessité d'établir des relations intergroupes* impliquant le processus d'acculturation.[70]

A) Est-il important de préserver des caractéristiques et une identité culturelles?

B) Est-il important de maintenir des relations avec les autres groupes?

Une réponse positive aux questions A et B entraîne quatre orientations idéologiques : intégrationnisme, interculturalisme, antiracisme et multiculturalisme (voir la section précédente pour des définitions complètes de ces termes). Une réponse positive à la question A et négative à la question B sous-tend le relativisme et le culturalisme; et inversement, une réponse négative à la question A et positive à la B privilégie l'assimilationnisme.

Questions **A -- B**	OUI	NON
OUI	Intégrationnisme Interculturalisme Antiracisme Multiculturalisme	Assimilationnisme
NON	Relativisme Culturalisme	

[69] BERRY, J. (1988). Attitudes et éducation dans les sociétés pluralistes. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 363 à 372.

[70] Dans son article, Camilleri parle d'exposition au changement pour désigner ce processus; voir Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 585 à 594.

En terminant, nous présentons deux illustrations du modèle de Berry dans le but de montrer les phénomènes découlant de ces différentes orientations idéologiques. Dans la première illustration, on répond aux deux questions de ce modèle en adoptant le point de vue du groupe dominant ou majoritaire. Autrement dit, qu'adviendrait-il si le groupe dominant jugeait important de tout mettre en oeuvre pour que

1) les groupes minoritaires *préservent* des caractéristiques et une identité culturelle?

   les groupes minoritaires *maintiennent* des relations avec les autres groupes?

2) les groupes minoritaires *ne préservent pas* des caractéristiques et une identité culturelle?

   les groupes minoritaires *maintiennent* des relations avec les autres groupes?

3) les groupes minoritaires *préservent* des caractéristiques et une identité culturelle?

   les groupes minoritaires *ne maintiennent pas* des relations avec les autres groupes?

4) les groupes minoritaires *ne préservent pas* des caractéristiques et une identité culturelle?

   les groupes minoritaires *ne maintiennent pas* des relations avec les autres groupes?

Questions A – B	OUI	NON
OUI	1) Intégration (Québec)	2) Assimilation (Canadianisation)
NON	3) Ségrégation (Apartheid)	4) Marginalisation

Inversement, qu'adviendrait-il si les minorités ethniques mettaient tout en oeuvre pour

1) *préserver* des caractéristiques et une identité culturelles?
   maintenir des relations avec les autres groupes et le groupe majoritaire?

2) *ne pas préserver* des caractéristiques et une identité culturelles?
   maintenir des relations avec les autres groupes et le groupe majoritaire?

3) *préserver* des caractéristiques et une identité culturelles
   ne pas maintenir des relations avec les autres groupes et le groupe majoritaire?

4) *ne pas préserver* des caractéristiques et une identité culturelle?
   ne pas maintenir des relations avec les autres groupes et le groupe majoritaire?

Questions **A – B**	OUI	NON
OUI	1) Intégration	2) Assimilation
NON	3) Séparation	4) Isolement

5.6 Documents de réflexion

BÉJIN, A. et FREUND, J. (éd.) (1986).
Racismes antiracismes. Paris : Librairie des méridiens.

BILLIG, M. (1984).
Racisme, préjugés et discrimination. *In* S. Moscovici (éd.), *Psychologie Sociale*. Paris : PUF, p. 449 à 472.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987).
Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Collection «Notes et documents», nº 63. Québec : Conseil de la langue française.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987).
Vivre la diversité en français, le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français à l'école pluriethnique de l'île de Montréal. Québec : Conseil de la langue française.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION (1986).
Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la CÉCM (2 volumes). Montréal : Coopération Nord-Sud.

DOISE, M. (1984).
Les relations entre groupes. *In* Moscovici, S. (éd.), *Psychologie sociale*. p. 253 à 274.

GOUVERNEMENT DU CANADA. (1984).
L'égalité, ça presse. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. Ottawa : Centre d'édition du gouvernement du Canada.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1985).
L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité sur l'école québécoise et les communications culturelles. Montréal : Direction des communications du ministère de l'Éducation.

LAPERRIÈRE, A. (1983).
L'intégration socioscolaire des immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

McANDREW, M. (1989).
Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

NICOLET, M. (1988).
Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. *In* R. Dinello et A.N. Perret-Clermont (éd.), *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset (Fribourg) Suisse : Éditions DelVal, p. 29 à 40.

6. La pédagogie interculturelle

6.1 Résumé des notions pertinentes et quelques mises en garde

Jusqu'à présent, nous avons examiné un ensemble de notions et de phénomènes comme *pluralisme, culture, idéologie et relations interethniques*. Une meilleure compréhension de ces notions et phénomènes constitue, de l'avis de plusieurs, un préalable à l'intervention en milieu pluriethnique.

En effet, une meilleure appropriation du savoir interculturel aide l'intervenant scolaire à élaborer un cadre de référence et à mieux comprendre les phénomènes interculturels. Ce cadre de référence peut également le diriger dans l'analyse de sa pratique et dans l'utilisation de ses outils didactiques. Fort d'une réflexion plus approfondie sur ces questions, l'intervenant pourra développer une action pédagogique en accord avec les grands principes de l'éducation interculturelle, non moins qu'avec ses convictions personnelles.

Il ne faut jamais perdre de vue que le but ultime de cette démarche de sensibilisation et de formation est d'amener l'intervenant scolaire à adapter ses pratiques pédagogiques à la réalité pluriethnique ou, tout au moins, à prendre en considération les besoins des élèves dans leur processsus de socialisation ou d'acculturation à l'école québécoise de langue française, et à ainsi promouvoir l'objectif d'*égalité des chances en éducation*.

6.1.1 *Résumé des notions pertinentes*

Les diverses notions ou phénomènes exposés plus haut dans cet ouvrage constituent un cadre de référence préablable à la définition de la pédagogie interculturelle. C'est pourquoi, avant d'exposer notre conception de la pédagogie interculturelle, nous les rappelons brièvement. Cet ensemble de notions ou de phénomènes fait office d'outils à exploiter dans des ateliers de sensibilisation et de formation à l'éducation interculturelle.

Pluralité

La notion de pluralité, telle qu'elle a été exposée précédemment, visait une meilleure connaissance de la diversité culturelle au Québec et une mise en évidence du fait que la pluralité touche, outre la dimension culturelle, plusieurs autres aspect de la réalité quotidienne de nos écoles pluriethniques.

Culture

C'est avec une préoccupation similaire que nous avons étudié la notion de culture. En plus de faire ressortir la très grande diversité des définitions de la culture, nous avons montré que la prise en considération de la dimension culturelle, quoiqu'elle soit fondamentale en milieu pluriethnique, n'est pas une panacée. L'appartenance culturelle n'explique pas tout, ne décrit pas l'adolescent dans sa totalité, ne permet pas de hiérarchiser les individus sur une échelle de valeur; elle est relative à la conception que chacun se fait de son identité et dépendante du regard posé par autrui sur soi.

Idéologie

La prise de position publique et l'explication de ses choix idéologiques en matière interculturelle sont nécessaires à l'élaboration d'une orientation claire et, si possible, cohérente de l'école. L'exposé d'une taxinomie des idéologies courantes dans le domaine permet d'amener les participants sur le terrain des valeurs et des orientations personnelles.

La conception de l'enseignement qui prévaut à l'école pluriethnique découle en partie des orientations idéologiques qui marquent ses programmes explicite et implicite et qui se traduisent dans des pratiques pédagogiques. L'étude de quelques notions dans ce domaine amène les participants à prendre conscience de l'importance d'une analyse approfondie de l'école et favorise le décodage des messages souvent ambigus et même contradictoires transmis par l'école.

Relations interethniques

On est généralement d'accord pour dire que l'école a pour fonction l'instruction et la socialisation des jeunes. Une définition quelque peu nuancée des processus de socialisation et, par extension, d'acculturation, répond davantage au contexte pluriethnique, étant donné les formes particulières de stratégies d'identité mises en branle par l'adolescent de minorité ethnique. Les relations interethniques et tous les phénomènes qui les conditionnent doivent également faire l'objet d'une réflexion. Étiquetage des groupes, stéréotypes, préjugés, discrimination sont des termes que nous avons définis afin de mettre en évidence les nombreux obstacles à la création de conditions d'éducation véritablement égalitaires.

6.1.2 *Quelques mises en garde*

Outre l'initiation à un ensemble de notions et de phénomènes à caractère interculturel, cette section vise également à révéler progressivement toute la complexité de la prise en considération de la dimension interculturelle dans la pratique pédagogique et à contrer certains réflexes de défense de l'intervenant scolaire face à cette situation. Les exemples ci-dessous illustrent quelques réactions courantes en milieu pluriethnique.

- L'*attitude réductionniste*, selon laquelle on prétend que l'élève de minorité ethnique s'intégrera harmonieusement dès qu'il aura une maîtrise suffisante de la langue française; une attitude du genre nous fait confondre acculturation et maîtrise de la langue.
- La *réaction égalitariste*, en vertu de laquelle on préconise un traitement identique de tous les élèves, quelles que soient leur origine, leur religion, leur langue ou leur culture, sous prétexte qu'il faut être juste et équitable. Cette réaction dissimule les besoins particuliers auxquels il faut répondre si on veut favoriser une véritable égalité des chances en éducation.
- La *réaction du relativisme absolu* à l'égard de tous les groupes culturels : on est convaincu qu'on ne peut poser de jugement face à des comportements ou des valeurs irréconciliables avec notre réalité sociale, étant donné que toutes les cultures se valent.

- L'*attitude de neutralité* face à la diversité ethnique lorsque la discipline enseignée correspond à un savoir perçu comme universel. Les professeurs de sciences refusent souvent de s'engager en matière d'éducation interculturelle, prétendant que la science est neutre et qu'ils ne peuvent par conséquent adapter leur enseignement à leur clientèle pluriethnique.

Ces différentes réactions, derrière lesquelles les intervenants scolaires réticents à l'innovation pédagogique se réfugient, devraient inciter les agents de formation en éducation interculturelle à prévoir une stratégie d'intervention adaptée. C'est pourquoi, dans le premier livret de ce guide, nous proposons à ces derniers un exercice les préparant à faire face à cette situation.

6.2 Conditions favorables à une pédagogie interculturelle

L'implantation d'une pédagogie interculturelle en milieu pluriethnique nécessite la création de certains conditions que nous aimerions maintenant identifier. Sous la forme d'énoncés généraux, nous exposons comment l'école peut se préparer à introduire une perspective interculturelle à son action pédagogique.

La pédagogie interculturelle suppose l'établissement d'un consensus au sujet d'un projet interculturel pour l'école

L'implantation d'une pédagogie interculturelle

- suppose que les intervenants scolaires aient réfléchi personnellement à leur pratique et que les orientations de l'école fassent l'objet d'une profonde remise en question;
- repose sur une analyse des programmes explicites et implicites et sur une analyse des pratiques et de l'utilisation des outils didactiques;[71]
- doit tendre à dénoncer les pratiques qui dénient aux élèves de minorités ethniques un droit réel à des chances égales d'éducation;
- implique que l'école élabore un projet éducatif interculturel.

La pédagogie interculturelle porte sur l'ensemble du vécu scolaire

La pédagogie interculturelle ne se résume pas à des activités ponctuelles, introduites lors d'événements spéciaux (semaine multiculturelle, spectacle international, etc.). Il faut la voir comme une orientation intégrée à l'ensemble du vécu éducatif de l'école, la pédagogie. La pédagogie interculturelle doit apparaître dans le curriculum explicite de l'école, et marquer l'ensemble des pratiques (curriculum non dit).

---

71 Pour faciliter cette analyse, quelques outils sont fournis dans les livrets 3 à 6 de ce guide et dans les suggestions de documents à consulter.

La pédagogie interculturelle est pratiquée dans l'ensemble des disciplines scolaires

Cette pédagogie ne trouve pas seulement des applications dans les sciences humaines et dans les cours de religion, de morale ou de formation personnelle et sociale; les intervenants de toutes les disciplines doivent adopter une pédagogie interculturelle. En effet, la pédagogie interculturelle concerne non seulement l'histoire, la géographie et l'enseignement moral, mais le français, les sciences et la mathématique.

Parfois, on justifiera l'absence de pédagogie interculturelle à l'intérieur des cours de sciences de la nature en disant que les sciences utilisent un langage universel et qu'elles font appel à un savoir exempt de notions culturelles. Il est faux de croire que la science est neutre et surtout que la façon de l'enseigner n'est nullement influencée par la culture dominante. Pour ne pas entrer dans un long débat, disons simplement que le mode et les méthodes d'explication du monde choisis et utilisés par les scientifiques occidentaux se distinguent de ceux d'autres civilisations et que les programmes pédagogiques non seulement soutiennent cette manière d'appréhender le réel, mais n'offrent pas de modèles alternatifs.

Chacune des disciplines enseignées à l'école secondaire québécoise comporte un défi qui lui est propre. En histoire, par exemple, comment pallier l'absence d'identité québécoise des jeunes de minorités ethniques? En géographie, comment considérer que le cadre de référence est en partie étranger et très différent de ce que connaissent les élèves de minorités ethniques? Ainsi, si certaines règles générales peuvent s'appliquer à l'adaptation de toutes les matières, des stratégies plus spécifiques doivent aussi être élaborées, notamment en tenant compte des principes didactiques propres à chacune des disciplines.

Dans certaines disciplines, il est plus pertinent de mettre l'accent sur les stratégies pédagogiques, pour d'autres, les contenus notionnels offrent plus de possibilités d'adaptation. Pour la majorité des disciplines, il faut tendre à une exploitation la plus interculturelle possible, tant des stratégies d'intervention que des contenus d'apprentissage.

La pédagogie interculturelle est une pédagogie à risque

La prise en considération du processus d'acculturation, c'est-à-dire des dimensions culturelles et interculturelles de la socialisation des élèves, implique, pour l'enseignant, un exercice de clarification et des remises en question au sujet de ses orientations idéologiques et pédagogiques, de son identité et de ses valeurs. L'enseignant doit accepter de procéder par essais et erreurs.

La pédagogie interculturelle nécessite un programme de transition

La pédagogie interculturelle n'implique pas seulement des changements pédagogiques par addition de quelques nouveaux contenus notionnels interculturels; elle suppose une redéfinition du système pédagogique au moyen d'une approche plus expérientielle de la culture. Un tel renouvellement de la pédagogie ne s'improvise pas, il doit faire l'objet d'une planification à long terme et respecter la capacité de changement des intervenants scolaires, ou plus spécifiquement, des enseignants. C'est pourquoi nous préconisons une approche qui prévoit un passage harmonieux d'un enseignement dit traditionnel à un enseignement basé sur la participation plus grande et plus personnelle des apprenants, en d'autres mots, un programme de transition.

Butt[72], qui a élaboré un programme de transition adapté à l'enseignement à une clientèle pluriethnique du secondaire, propose une planification de changement en six étapes. À chacune de ces étapes, l'auteur suggère plusieurs stratégies pédagogiques qu'il a regroupées sous les thèmes suivants :

enseignement magistral;
réalité et réflexion;
interaction ethnique;
communauté classe;
apprentissages coopératifs;
activités d'expression personnelle;
communication interpersonnelle et développement personnel.

À l'appendice B, nous présentons un aperçu de ce modèle et nous identifions, pour chacun de ces thèmes, les stratégies suggérées par Butt.

La pédagogie interculturelle suppose l'adaptation des pratiques éducatives

L'état de la réflexion et les études empiriques dans le domaine interculturel établissent assez clairement l'urgence d'intervenir dans le milieu scolaire pour favoriser une adaptation des pratiques éducatives aux besoins de la clientèle pluriethnique. L'adaptation de la pédagogie aux caractéristiques socioculturelles de l'élève fait partie des finalités de l'école québécoise. Elle constitue un objectif pratique pour un nombre de plus en plus grand d'intervenants de l'école pluriethnique, étant donné les exigences propres de l'enseignement interculturel. L'urgence de développer une approche éducative véritablement interculturelle étant beaucoup

72 BUTT, R. (1986). Appropriate Multicultural Pedagogy and its Implementation in the High School. *In* J.R. Samuda and S. L. Kong, (éd.), *Multicultural Education*. Kingston : Intercultural Social Sciences Publication, p. 141 à 157.

mieux reconnue qu'avant dans le milieu scolaire, il convient maintenant d'offrir, tant à l'organisation scolaire qu'à l'éducateur, des moyens de définir une pédagogie interculturelle adaptée à sa clientèle, ainsi que des méthodes d'implantation d'un tel programme.

L'hypothèse du programme de transition exposé plus haut vaut surtout au plan de la méthode et des contenus d'enseignement. Dans un effort pour offrir aux éducateurs un cadre de référence afin de susciter des adaptations pédagogiques, nous avons regroupé, sous la forme d'un ensemble de *principes*, une conception de la pédagogie interculturelle. Ces principes constituent, en quelque sorte, des *mini-théories* sur l'intervention en milieu pluriethnique. Au nombre de dix, ils deviennent utiles à l'analyse de la pratique pédagogique, à l'élaboration de projets pédagogiques pour les élèves et à l'intervention éducative auprès des élèves en classe. Sans être définitif, ce cadre de référence traduit une vision de la pédagogie interculturelle qui s'inspire de l'état actuel de la réflexion et de la recherche en cette matière.

Nous avons regroupé ces principes en trois catégories, lesquelles reprennent l'essentiel des grands processus de la socialisation et de l'acculturation que nous avons définis plus haut. La première catégorie de principes met l'accent sur les *conditions propices* à une véritable participation et l'engagement de l'élève, mais aussi de la société en général, à la vie de l'école. La deuxième catégorie comprend les principes se rapportant directement à la *participation de l'élève*, comme partenaire, à l'élaboration d'un «projet» d'école et de société pluraliste. Enfin, la troisième catégorie regroupe des principes associés au phénomène de la *formation de l'identité* chez le jeune.

6.3 Dix principes d'action en éducation interculturelle

Dans cette dernière section des perspectives théoriques, nous exposons les dix principes de pédagogie interculturelle. Ces principes, tout en résumant les tendances de la recherche des dernières années dans le domaine interculturel, constituent un cadre de référence pour l'intervention en milieu pluriethnique. Ce cadre de référence vise à aider les intervenants à concrétiser les buts de l'éducation interculturelle à l'école pluriethnique.

6.3.1 *Conditions propices à la participation scolaire et au développement de l'identité*

Trois principes d'éducation interculturelle ont été inclus dans ce premier regroupement qui vise l'établissement des conditions propices à une meilleure participation à la vie de l'école et à la société en général ainsi qu'au développement du processus d'identité ou d'acculturation des élèves de minorités ethniques. Dans le premier principe, on propose une prise en considération de la contribution des minorités ethniques à la société canadienne ou québécoise. Dans le second principe, c'est par une initiation à la sous-culture scolaire qu'on favorise l'engagement des élèves à la vie de l'école. Enfin, dans le troisième principe, l'intervenant est invité à identifier les barrières à la pleine participation des élèves et à trouver des solutions.

Principes	***Remarques et considérations pratiques***
Premier principe Une plus grande reconnaissance de la contribution des groupes ethniques minoritaires à la société favorise le développement d'une meilleure image d'eux-mêmes.	Par exemple, ce principe implique les objectifs suivants : • reconnaître la *pluralité ethnique* comme une richesse dans l'école et non pas comme une source de problèmes; • expliquer les *phénomènes* reliés à l'immigration et à l'acculturation; • mettre en évidence *les bienfaits* de l'immigration dans un pays, sans cacher *les problèmes* entraînés par ce phénomène; • expliquer pourquoi *l'apport* de certains groupes est souvent méconnu, biaisé et même ignoré dans l'histoire de notre pays; • présenter, aux élèves de minorités ethniques, des *figures d'identification* valables.

Deuxième principe

Une initiation à la sous-culture de l'école engendre une meilleure intégration à l'école.

L'école constitue un milieu qui a sa sous-culture propre, même si elle est un reflet de la culture de la société. La sous-culture de l'école se définit par l'ensemble des normes, règlements, coutumes, valeurs préconisés par l'organisation scolaire, mais aussi par les façons de penser et d'agir partagées par les différents acteurs de l'école, administrateurs, professionnels, enseignants, élèves et parents. L'élève immigrant ou d'une minorité ethnique ne possède et ne maîtrise pas toujours les codes de communication dans cette sous-culture. Il faut essayer *d'abattre les barrières d'incompréhension ou de communication* en prévoyant des moyens pour initier les élèves à cette sous-culture. Voici quelques exemples de tels moyens :

- *initiation* des nouveaux arrivants à la *sous-culture* de l'école par ses pairs de la même culture;
- *exploitation* dans les classes d'accueil de *mises en situation* illustrant les diverses réalités de l'école;
- *exploitation* des *caractéristiques* du milieu scolaire dans lequel les élèves évoluent;
- bonne *connaissance des caractéristiques* propres à l'école et développement d'un sens d'appartenance au milieu;
- *prise en considération des habitudes* concernant le travail scolaire (devoirs, études, etc.) dans les familles des élèves de minorités ethniques.

Troisième principe

L'élimination des barrières pédagogiques à la pleine participation de tous les élèves favorise une meilleure égalité des chances en éducation.

Certaines religions interdisent des pratiques scolaires ou parascolaires très courantes ici (le port du maillot de bain, les cours d'éducation physique mixtes, les danses mixtes, etc.). D'autres pratiques d'éducation doivent *faire l'objet d'une attention particulière*, par exemple :

- *l'image* que les élèves se font du *rôle de l'enseignant*;
- certaines *pratiques sociales réprouvées* par des parents d'élèves de minorités ethniques (fréquentations, sorties scolaires avec des pairs de l'autre sexe, etc.);

- certaines *pratiques scolaires* qui existent depuis longtemps et que l'on tient pour acquises (les sorties avec les élèves sont considérées par certains groupes ethniques comme inutiles ou complètement incompatibles avec leur conception de l'école ou du travail scolaire; l'encouragement verbal à la participation gêne certains élèves habitués aux encouragements non verbaux, à l'observation intensive avant l'action, à la répétition, à la mémorisation, etc.);

- des *activités ou des célébrations* qui ne reconnaissent que la culture de certains élèves (la fête de Noël, le jour de l'An, plusieurs autres fêtes religieuses catholiques).

6.3.2 *Promouvoir la participation à la société*

Le rôle d'agent de socialisation et d'acculturation joué par l'école est fondamental. Il met cependant en évidence un des dilemmes importants de la fonction de l'école, que nous illustrons par la question suivante : «Faut-il éduquer pour la société ou pour l'individu?» En d'autres mots, le projet de société doit-il primer sur l'objectif de développement intégral de l'élève, tel qu'il apparaît dans «L'école québécoise»? La réponse à cette question réside probablement dans la création d'un équilibre entre les deux pôles de ce dilemme fondamental. Dans cette catégorie, nous avons formulé quatre principes qui mettent l'accent sur la participation de l'élève à la société, tout en conservant en tête la préoccupation de son développement personnel.

Quatrième principe

La reconnaissace du développement plurilinguistique de l'élève favorise une meilleure acculturation.

Le *développement plurilinguistique de l'élève* de minorités ethniques doit être pris en considération, et pas seulement son apprentissage du français. Le français constitue l'outil fondamental de communication et un symbole d'intégration indispensable. La maîtrise de l'anglais fait partie de la formation linguistique de tout Québécois, puisque le bilinguisme est un outil de mobilité sociale indispensable. L'apprentissage et la préservation de la langue d'origine tend à maintenir un lien affectif et symbolique avec sa langue et sa culture d'origine. Il favorise la communication avec les parents et constitue un symbole d'affirmation culturelle et de lien d'identité avec sa communauté d'appartenance. Le développement plurilinguistique de l'élève doit être perçu comme un objectif d'acculturation et de participation sociale. Voici quelques considérations à ce sujet.

- L'élève de minorités ethniques vit très souvent une *situation linguistique d'une grande complexité*: la très grande proportion de ces élèves est bilingue et même trilingue. L'usage de trois langues est très fréquent : le français à l'école, l'anglais dans la communauté et la langue d'origine dans la famille, ou une combinaison de trois langues dans chacun des trois milieux.

• Les élèves et les parents de minorités ethniques vivant à Montréal veulent *apprendre et développer le français et l'anglais* de même que *préserver leur langue d'origine*, selon les résultats d'une enquête du CRI pour le Conseil de la langue française.[73]

• Au Québec, l'importance d'accorder la préséance au français est reconnue par presque tout le monde, mais l'apprentissage de l'anglais est désirable à cause des possibilités que cette langue offre pour le marché du travail. La préservation des langues d'origine est désirée par les minorités ethniques et souhaitable pour le développement de l'identité du jeune et pour l'enrichissement de l'école et de la société.

Le rôle de l'école est de *définir les nombreuses composantes* de cette réalité complexe et d'envisager des aménagements qui prennent en considération les objectifs des individus de minorités ethniques, mais aussi le projet de société actuel du Québec.

Cinquième principe

La prévention et la dénonciation des préjugés, des stéréotypes, de la discrimination et du racisme favorisent des relations égalitaires et une plus grande participation à l'école et à la société.

L'élimination, la dénonciation et la prévention des attitudes et des comportements discriminatoires ou stéréotypés constituent une action préalable à toute pratique pédagogique interculturelle. Il est très important d'amener les élèves à prendre conscience de l'existence de nombreuses inégalités et même des injustices découlant des préjugés, des stéréotypes et des discriminations plus ou moins explicites transmis dans les manuels scolaires et dans les comportements des élèves et des individus ainsi que par les organismes scolaires et sociaux.

Il faut aussi fournir aux élèves des *moyens de contrer ces attitudes et comportements*, sinon de se protéger contre eux. Une relecture de la section sur les relations interethniques pourrait aider à mieux comprendre l'enjeu de ces comportements et de ces attitudes, ainsi que l'effet de la création de catégories ou d'étiquettes artificielles ou inappropriées sur les relations entre les élèves.

---

73 BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Conseil de la langue française. Collection «Dossier du Conseil de la langue française», nº 25. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Sixième principe

La reconnaissance des différences entre les groupes ethniques favorise une meilleure acceptation de la pluralité, mais la mise en valeur de leurs similitudes est plus efficace pour éliminer les barrières et la compétition.

La mise en évidence des différences entre les groupes ethniques peut nuire aux relations interethniques, même si ce n'est pas le but visé. C'est pourquoi une *mise en évidence des similitudes* est d'abord préconisée. En effet, des études ont montré qu'il est ainsi possible d'induire chez les élèves une prise de conscience en rapport avec leur expérience commune de vie.

Voici quelques objectifs traduisant cette préoccupation :

- *mettre d'abord en valeur les similitudes* entre les groupes culturels afin de favoriser les rapprochements;
- favoriser la *prise de conscience des différences* afin de valoriser l'enrichissement interculturel;
- faire porter cette réflexion relativement aux similitudes et aux différences sur les *modes de vie* (valeurs, orientations) plutôt que les styles de vie (us et coutumes).

Septième principe

La création de conditions de collaboration et d'entraide chez les groupes ethniques favorise la reconnaissance d'un vécu commun et contribue à diminuer la compétition entre eux.

Il est important d'*encourager la collaboration* entre les élèves de tous les groupes afin qu'ils contribuent à l'atteinte des objectifs de l'école. Il faut explorer la possibilité de devenir des partenaires égaux, en exploitant, entre autres, les pratiques suivantes :

- collaboration d'élèves de divers groupes à la réalisation de travaux scolaires;
- *valorisation de toutes les ethnies*, en évitant de placer les mêmes groupes en situation d'infériorité;
- *émulation*, et non pas compétition;
- *résolution* de problèmes communs;
- *création d'un climat d'ouverture* et de partage entre les groupes ou les individus ayant des expériences communes;
- *travail en sous-groupes* pluriethniques.

6.3.3 *Valoriser le processus d'identité*

Dans cette dernière catégorie, nous proposons trois principes qui, cette fois, mettent l'accent sur le processus d'identité des élèves, tout en prenant en considération leur acculturation à la société d'accueil. Cette démarche signifie qu'il faut accéder à une meilleure connaissance des valeurs, croyances, orientations des élèves avec lesquels on intervient. Le premier principe exprime la nécessité de miser sur l'expérience des élèves de diverses cultures plutôt que sur une simple connaissance de leurs us et coutumes. De plus, les élèves de minorités ethniques se situent de façon très variée par rapport à la culture d'accueil et à leur culture d'origine, comme nous l'avons vu dans la sous-section sur la socialisation et l'acculturation (voir section sur la culture). Certains veulent s'assimiler, d'autres souhaitent plutôt préserver leur culture d'origine. C'est ce que nous appelons la culture subjective, et nous en avons tenu compte dans le deuxième principe de cette catégorie. Cette orientation face à sa culture d'origine est en partie conditionnée par les perceptions et les représentations que les groupes ou les élèves s'expriment mutuellement à l'école. C'est pourquoi il faut tenir compte de ce facteur que nous avons traduit dans le dernier principe.

Huitième principe

La mise en évidence des styles de vie des groupes ethniques (les us et coutumes), mais surtout de leurs modes de vie (l'univers des valeurs, des croyances, des attitudes, des opinions et des représentations sociales), entraîne une meilleure compréhension et une meilleure interculturelles.

Les us et coutumes rapportés dans les monographies ethniques correspondent souvent à des descriptions incomplètes et biaisées de la réalité culturelle de ces groupes, et véhiculent une image romantique ou folklorique de leur culture.

Ces monographies ne tiennent pas toujours compte des sous-cultures à l'intérieur des groupes ethniques ni de l'évolution des groupes dans leur société.

La mise en évidence des styles de vie encourage souvent les préjugés et les stéréotypes. C'est pourquoi il faut tabler sur des interventions portant sur les *modes de vie*. Les éducateurs ont ainsi plus de chances de susciter des changements de comportements et d'attitudes.

Neuvième principe

La prise en considération de la culture subjective permet à chacun des élèves de se sentir reconnu dans son processus de socialisation et d'acculturation.

Ce principe favorise une *prise en considération des différentes positions des élèves* face à leur culture d'origine et à la culture d'accueil (certains veulent s'intégrer rapidement, d'autres veulent préserver leur héritage culturel, par conséquent il faut voir où ils se trouvent dans leur processus d'acculturation).

En effet, l'exaltation des cultures d'origine et la communication de versions romantiques de ces cultures peuvent être contre-productives (ces visions naissent souvent de lectures, d'écrits peu nuancés; le plus souvent, les individus ne s'identifient plus à ces cultures).

Le désir de les assimiler le plus rapidement possible, sous prétexte de leur donner une meilleure chance en éducation, entraîne un déni de leur culture d'origine transmise dans la famille et peut créer un choc culturel encore plus grave parce qu'une telle pratique ne tient pas compte de leur processus d'acculturation.

Dixième principe

L'identification des représentations que les élèves ont des différents groupes ethniques qu'ils côtoient contribue à diminuer les stéréotypes et les préjugés et améliore les relations interethniques.

Voici quelques objectifs s'inspirant de ce dernier principe :

- *décrire et expliquer les perceptions* réciproques exprimées par les élèves;
- *expliquer les fonctions sociales ou culturelles* de certains comportements (par exemple, les comportements ou les habitudes de certains groupes culturels traduisent souvent une vision de l'homme et de la femme ou de leurs rapports, qu'on ne peut saisir qu'en les replaçant dans leur contexte);
- *sensibiliser les élèves* aux faits suivants :
  - leurs perceptions sont la plupart du temps fondées sur des faits ponctuels, non représentatifs de toutes les situations et de tous les individus;
  - ils ont peut-être tendance à reproduire des messages véhiculées par la famille, lesquels prennent souvent plus la forme de représentations découlant de préjugés ou de stéréotypes;
  - certaines situations s'expliquent sociologiquement ou autrement.

Avec la présentation de ces dix principes s'achève le deuxième livret de ce guide. L'information communiquée a pu paraître abondante ou dense, et pourtant elle ne concerne qu'une partie des connaissances sur un sujet en plein développement. C'est pourquoi nous avons proposé la lecture de différents documents à la fin de chacune des sections. En terminant, nous communiquons une partie de la bibliographie qui a servi à l'élaboration de cette approche de la pédagogie interculturelle.

6.4 Documents de réflexion

ABDALLA-PRETCEILLE, M. (1988).
Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle. *In* F. Ouellet (éd.), *Pluralisme et école*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, p. 495 à 509.

ABDALLA-PRETCEILLE, M. (1986).
Vers une pédagogie interculturelle. Institut national de recherche pédagogique. Paris : Publications de la Sorbonne.

BEAUCHESNE, A. (1988).
Éducation interculturelle. Guide de ressources en langue française. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

BUTT, R. (1986).
Appropriate Multicultural Pedagogy and its Implementation in the High School. *In* R.J. Samuda and S.L. Kong, (éd.), *Multicultural Education*. Kingston : Intercultural Social Sciences Publication.

BROCHU, G. et CHALOM, M. (1985).
Autrement au Québec. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

BROCHU, G. et CHALOM, M. (1985).
Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : 2 études de cas. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987).
Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Conseil de la langue française. Collection «Notes et documents», nº 63. Québec : Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987).
Vivre la diversité en français, le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français à l'école pluriethnique de l'Île de Montréal. Québec : Conseil de la langue française.

D'ANGLEJAN, A. et MASNY, D. (1987).
Apprentissage de la langue scolaire : un défi pour l'élève allophone. *In* M. Pagé (Éditeur délégué). Aspect d'un Québec multiethnique. *Apprentissage et socialisation*, p. 107 à 112.

DINELLO, R. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (1987).
Pyschopédagogie interculturelle. Cousset (Fribourg) Suisse : DelVal.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, Ministère de l'Éducation (1978).
Races, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes. Toronto : Ministère de l'Éducation.

GRESS-AZZAM, S. (1987).
Principes pédagogiques pour l'enseignement de la langue scolaire aux allophones de milieu peu scolarisé. Mémoire de maîtrise. Section d'enseignement secondaire et collégial, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

KEHOE, J. (1983).
A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School. Western Education Development Group. Vancouver : The University of British Columbia.

McANDREW, M. (1986).
Le tiers monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire du Québec, secteur francophone. Rapport d'une étude réalisée pour l'A.Q.O.C.I. Montréal : Coopération Nord-Sud en Éducation.

McANDREW, M. (1985).
L'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec : plaidoyer en faveur d'une perspective interculturelle et internationale. *MC Multiculturalisme*, vol. VIII, nº 2. Toronto : Guidance Center, p. 5 à 9.

McANDREW, M. et GRESS-AZZAM, S. (1987).
Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

PORCHER, L. (1981).
L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

QUÉBEC FRANÇAIS (1984).
Accueillir les allophones, nº 53 (mars), p. 40 à 67.

SÉNÉCHAL, G. (1987).
Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et comportements linguistiques. Conseil de la langue française. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 30. Québec : Éditeur officiel du Québec.

APPENDICE A

Aperçu historique de l'évolution de l'interculturel au Québec et au Canada

DATES	CANADA	QUÉBEC	DESCRIPTION DES ÉVÉNEMENTS
1534	Début de l'histoire occidentale du Canada		Arrivée des Français dans un territoire pluri-ethnique à cause de la présence simultanée de nombreuses tribus d'Amérindiens et d'Inuits, des Français et plus tard des Anglo-saxons.
1760	Conquête anglaise		Fin du régime français. Substitution des institutions et des lois anglaises aux institutions françaises. Mesures pour attirer des colons anglais et américains.
1774	Acte de Québec		Grande Charte. Reconnaissance de la réalité culturelle du Canada français et de ses institutions (Église catholique et régime seigneurial).
1778 à 1784	Migration des Loyalistes		40 000 Loyalistes fuyant la Révolution américaine s'installent au Canada, dont 6 000 au Québec.
1791	Acte constitutionnel		Création de deux unités administratives distinctes : le Haut-Canada et le Bas-Canada. Consécration de la division culturelle entre les francophones et anglophones.
À partir de 1820	Émergence du nationalisme canadien-français		Volonté d'autonomie politique qui conduit aux rébellions de 1837-1838.
1840	L'acte d'union		Union du Haut-Canada et du Bas-Canada, à la suite du Rapport Durham.
De 1816 à 1851	Première grande vague d'immigration		Près d'un million d'immigrants britanniques débarquent à Québec, à Montréal et dans les colonies atlantiques. Peu d'immigrants restent au Québec, lequel joue plutôt un rôle de terre de transit. Peu de mesures d'accueil. Plusieurs épidémies de choléra forcent la mise en quarantaine des immigrants.

Entre 1850 et 1950	Déclaration de Ryerson, surintendant en chef de l'éducation	Revanche des berceaux et colonisation	**Canada** Implantation d'un fort patriotisme canadien dans toutes les classes sociales et «raciales» du pays. Éclosion de l'idéologie de la «canadianisation» des immigrants nouvellement arrivés. Assimilation à la culture dominante anglo-saxonne • une seule langue • une seule religion. Détermination d'élever le niveau moral et social des immigrants, en particulier les irlandais de classe socio-économique faible (selon Ryerson, il faut extirper le vice de ces étrangers et les empêcher de provoquer des désordres sociaux). Deux buts à la canadianisation • assurer l'unité du Canada • exercer un contrôle social. Association directe de l'école à la promotion de cette idéologie. **Québec** Résistance farouche des catholiques francophones à l'idéologie de la canadianisation. Tentative de rapatriement des Canadiens français émigrés aux États-Unis. Colonisation de nouvelles terres agricoles. Promotion des familles nombreuses pour la survie de la «race» canadienne-française. Association importante de l'Église de la langue française et de la colonisation agricole.
1867	L'Acte de l'Amérique du Nord Constitution canadienne		Protection constitutionnelle des droits linguistiques et religieux des Canadiens.
Entre 1900 et 1931	Modification de l'immigration canadienne	Cosmopolitisme de la société canadienne-française	Importante immigration en provenance de l'Europe de l'Est et du Sud. Modification majeure des relations interethniques au Québec et au Canada.
Entre 1946 et 1969	Nouvelle vague d'immigration		Après la Seconde Guerre Mondiale, 1 600 000 immigrants sont admis au Canada, dont 355 000 resteront au Québec.
1947	Politique d'immigration de Mackenzie King		Maintenir l'équilibre ethnique au Canada en restreignant l'immigration asiatique et africaine au profit d'une immigration anglo-saxonne.

À partir de 1950	Insertion des immigrants : changement idéologique		Modification de l'idéologie officielle : de l'assimilation à l'intégration. À la suite de l'échec de l'idéologie du «melting pot» américain (impossibilité de niveler les différences ethniques); À la suite d'une meilleure mobilité sociale des immigrants qui minent le pouvoir anglo-saxon; À la suite d'une sympathie sociale pour le mouvement de défense des droits civils aux États-Unis; Promotion du concept de la «mosaïque canadienne» qui a inspiré le slogan «l'unité dans la diversité» et la politique du multiculturalisme.
Entre 1950 et 1959		Quatre grands thèmes de débats sur l'immigration	• Les dangers d'une rupture de l'équilibre démolinguistique canadien. • Les choix scolaires des immigrants. • L'absence d'une politique québécoise d'immigration. • La faible intégration des immigrants à la société canadienne-française.
1969	Loi des langues officielles	Adoption de la loi 63	**Canada** Adoption de cette loi à la suite du rapport de la Commission Laurendeau-Dunton. Statut égal du français et de l'anglais dans les institutions fédérales. **Québec** Consécration du principe du libre choix des parents de la langue d'enseignement pour leurs enfants (Gouvernement Bertrand, sans même attendre le rapport de la commission Gendron mise sur pied quelques mois avant).
Au cours des années 1970	Opération «Mon pays»	Modifications importantes de l'immigration	Régularisation de la situation de la plupart des groupes d'immigrants illégaux. Augmentation importante du nombre des immigrants haïtiens, chiliens (1974) et du Sud-est asiatique (réfugiés de la mer) (1979-1981). Mouvement national de solidarité à l'égard de ces groupes. Modification importante de la composition de la clientèle des écoles pluriethniques de langue française.
1971	Politique du multiculturalisme		Politique officielle du multiculturalisme dans un cadre bilingue. Principaux buts de cette politique : • préservation de la culture des groupes minoritaires;

		• abolition des obstacles à une participation pleine des groupes minoritaires à la vie canadienne; • promotion des relations interethniques; • apprentissage d'une des langues officielles.
1974	Adoption de la loi 22	Restriction du droit au libre choix de la langue d'enseignement en obligeant les enfants des immigrants à montrer leur connaissance de l'anglais pour avoir accès à l'école anglaise (Gouvernement Bourassa).
1977	Adoption de la loi 101 «Charte de la langue française»	Obligation de fréquenter l'école française sauf pour les élèves de la communauté anglophone et allophone dont un des parents a fait son cours primaire en anglais au Québec (plus tard, la clause Canada sera adoptée) (Gouvernement Lévesque). Vers le développement de l'école pluriethnique de langue française au Québec.
1978	Entente Couture-Cullen	Récupération des pouvoirs du Québec en matière d'immigration dans les limites du système fédéral (celui-ci conserve le pouvoir de décision pour les «parents aidés» et les réfugiés).
Les années 1980	L'acceptation de la pluralité comme source d'enrichissement de la société	Meilleure connaissance de la problématique des écoles pluriethniques de langue française (intégration des élèves de minorités ethniques et situation du français). Débat autour de trois idéologies principales : assimilation, intégration et relativisme culturel.
1981	Modification de l'appellation du M.I.Q.	Le ministère de l'Immigration du Québec devient le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Illustration d'une nouvelle perspective politique et idéologique sur la question, la pluralité est devenue un fait social indéniable.
	Définition de la politique du Gouvernement	Le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration reçoit le mandat de mieux définir la politique du Gouvernement à la suite du Livre blanc publié en 1978 et de proposer un plan d'action. Cet énoncé est contenu dans *Autant de façon d'être Québécois*. Définition de la politique de l'intégration : convergence de toutes les cultures vers la culture québécoise de tradition française.

1983		Avis du Conseil supérieur de l'éducation	Avis «L'éducation interculturelle». Examen de la situation de l'école pluriethnique, proposition d'une définition d'éducation interculturelle et suggestions d'intégration de cette éducation à l'école.
1984	Rapport «L'égalité, ça presse»		Dépôt du rapport du Comité spécial sur la participation des minorités visibles à la société canadienne, formé en 1983. Nombreuses recommandations visant à «promouvoir la compréhension, la tolérance et l'harmonie entre les races dans la société canadienne».
1985		Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles	Publication du rapport «L'école québécoise et les communautés culturelles : analyse de la situation de l'école pluriethnique au Québec»; proposition quant aux finalités de l'éducation interculturelle et recommandations pour la promotion de cette forme d'éducation.
1987		Avis du Conseil de la langue française sur la situation du français à l'école pluriethnique	Publication d'un dossier complet sur la situation de la langue française dans les écoles pluriethniques à Montréal : trois recherches, recueil de textes d'un groupe de penseurs et rapport d'un groupe de réflexion. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française.

Autres sources à consulter

BURNET, J. (1979).
Myths and Multiculturalism. *Revue canadienne de l'éducation*, 4, nº 4. York University.

McLEOD, K.A. (1975).
A Short History of the Immigrant Students as «New Canadian», *In* A. Wolfgang (éd.), *Education of immigrant students* (p. 19-31). Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

HARVEY, F. (1987).
La question de l'immigration au Québec, genèse historique, *In* Conseil de la langue française, *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique*, p. 1-56. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Québec : Conseil de la langue française.

GOUVERNEMENT DU CANADA, MINISTÈRE DES APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA. (1980).
Les rameaux de la famille canadienne, historique des peuples du Canada. Ottawa : Centre d'édition du Gouvernement du Canada.

APPENDICE B

Proposition d'un programme de transition

À la sous-section 6.2, «Conditions favorables à une pédagogie interculturelle», nous avons insisté sur le fait que la promotion de l'éducation interculturelle à l'école passait par la création de certaines conditions, notamment l'implantation d'un programme de transition. Le programme de transition, tel qu'il est présenté par Butt[74], renvoie à la planification d'un passage qui *nécessite une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant*.

> Cette approche entraîne une exploitation pédagogique toujours plus grande de l'expérience des élèves et favorise une réflexion critique de plus en plus personnalisée.

Concrètement, Butt a identifié et regroupé un ensemble de formules ou stratégies pédagogiques qu'il a, par la suite, organisé en séquence. Cette organisation est une réponse possible à la question du *comment* faire pour implanter une pédagogie interculturelle puisqu'elle prévoit une transition harmonieuse d'un enseignement dit traditionnel à un enseignement basé sur la participation et l'engagement grandissant des apprenants, soit une *approche plus expérientielle*. Par exemple, l'enseignant devrait tenir compte des étapes de développement de l'élève et de son aptitude au changement. Cette aptitude peut dépendre du développement moral, cognitif, psychomoteur et comportemental de l'élève, de sa maturation (apprentissage et développement), de ses expériences antécédentes, du développement d'habiletés spécifiques et de ses goûts.

Le programme de transition de Butt comporte six catégories de formules ou stratégies pédagogiques :

- enseignement magistral;
- réalité et réflexion;
- interaction ethnique, communauté classe;
- apprentissages coopératifs;
- activités d'expression personnelle;
- communication interpersonnelle et développement personnel.

Dans les prochaines lignes, nous présentons chacune de ces catégories et les subdivisions qu'elles comprennent afin de mieux illustrer cette transition vers une pédagogie interculturelle.

---

74 BUTT, op. cit.

Enseignement magistral

La première catégorie est celle de l'*enseignement magistral* et comprend trois blocs de stratégies pédagogiques. L'enseignement magistral est une des formules pédagogiques les plus utilisées en classe. Il est possible de modifier cette stratégie afin qu'elle contribue davantage à la formation d'une réflexion critique. Le premier bloc d'activités qui compose cette catégorie met l'accent sur le contenu de l'enseignement. Il est alors suggéré d'aborder le *thème des différences et des similitudes culturelles* en les situant dans leur contexte politique, économique, religieux, historique, géographique et social. Une telle présentation devrait viser une meilleure compréhension critique du phénomène des différences et des similitudes. Le second bloc intègre à l'enseignement magistral la *discussion critique*. L'objectif poursuivi est double : susciter une réflexion personnelle et préparer les élèves et l'enseignant à une interaction plus grande. Enfin, le dernier bloc préconise *l'enseignement explicite de comportements acceptables*. Cette approche doit être utilisée avec modération; elle s'avère toutefois très impotante pour l'évolution et la croissance de la personne. Par exemple, cette approche pourrait supposer la dénonciation de certains actes de discrimination et de racisme.

Réalité et réflexion

La seconde catégorie, *réalité et réflexion*, exploite des situations tirées de la réalité et tente de susciter la réflexion. Le premier des quatre blocs prévoit *l'exploitation de certains médias*, tels le film et le vidéo. Ces médias sont alors considérés comme des déclencheurs pour la discussion. Ils ont pour caractéristique de fournir d'excellentes et de signifiantes représentations de la réalité. *L'étude de cas* se trouve dans le deuxième bloc. Cette technique, jumelée à un jeu de rôle et à une période de discussion, peut être très intéressante. Le troisième bloc utilise le jeu de rôle comme élément déclencheur pour une éventuelle discussion. Il s'agit alors pour l'élève de prendre le rôle d'un personnage issu d'un cas étudié ou d'un film et de vivre, à travers le personnage, une expérience personnelle. Les résultats de la mise en situation peuvent être réinvestis dans une discussion. Enfin, le dernier bloc de cette catégorie propose une stratégie basée sur la *discussion de classe et la recherche d'information*. Le rôle de l'enseignant doit être impartial et non directif, puisque la stratégie vise un début de prise de position personnelle de la part de l'élève. L'enseignant devrait prendre garde de ne pas provoquer d'attitudes de confrontation, de justification ou de défense.

Interaction ethnique, communauté classe

La troisième catégorie, *interaction ethnique, communauté classe*, regroupe des stratégies qui représentent le premier effort délibéré et structuré pour encourager les relations interethniques. Cette catégorie regroupe trois blocs de stratégies. D'abord, il est suggéré d'exploiter en classe *le témoignage* d'un membre d'une minorité ethnique. Le témoignage peut alors fournir des exemples d'attitudes et de comportements interculturels. Il s'agit aussi d'une occasion idéale pour analyser la réalité et discuter des différentes solutions possibles aux multiples problèmes rencontrés en processus d'intégration. Un enseignant pourrait aussi prévoir *la formation d'équipes de travail multiethniques* pour la réalisation de tâches variées. Cette stratégie vaut dans la mesure où l'interaction est préalablement signifiante et marquée par la coopération. Afin d'aider à la compréhension et de favoriser une valorisation d'autres styles de vie, un enseignant peut imaginer une visite dans la maison d'un membre d'une communauté ethnique. Ce type d'échange actif permettrait d'individualiser et de personnaliser les perceptions des élèves par rapport à un autre groupe. La création d'études de cas engage un peu plus encore l'élève. Pour ce faire, celui-ci doit composer, à partir d'un contact avec un membre d'une minorité ethnique, une *minibiographie* pouvant faire l'objet d'une discussion.

Apprentissages coopératifs

La quatrième catégorie, composée de deux blocs, est celle des *apprentissages coopératifs*. Le premier bloc propose *la technique du casse-tête de groupe* (jigsaw groups). Cette technique suppose que chaque membre d'un groupe possède une information unique et essentielle à l'accomplissement d'une tâche. L'équipe a alors besoin de tous ses membres pour l'accomplissement du travail. Cela peut avoir pour effet de créer un esprit d'entraide et de coopération. Le second bloc rassemble *l'approche thématique et le travail de recherche en groupe*. Il requiert la formation d'un groupe de travail interethnique qui aura pour tâche de traiter un thème découlant d'une problématique interculturelle.

Activités d'expression personnelle

Le groupe des *activités d'expression personnelle* constitue la cinquième catégorie et se limite elle aussi à deux blocs. Butt propose d'abord la création de *jeux de rôles et de psychodrames*. Cette stratégie consiste à actualiser une situation connue de discrimination, afin de susciter l'échange. On pourrait aussi imaginer le montage de *projets créatifs* en utilisant différentes formes d'expression artistique.

Communication interpersonnelle et développement personnel

Enfin, les activités de cette dernière catégorie, *communication interpersonnelle et développement personnel*, visent à développer chez les élèves le sentiment d'empathie, des attitudes interculturelles, la capacité de vivre avec d'autres, etc. Dans cette dernière catégorie, on considère que l'apprenant est capable d'*analyser des situations sociales* complexes, *d'afficher des opinions et d'entretenir une interaction positive* avec des membres de communautés culturelles différentes.

Cette présentation du programme de transition de Butt nous permet de voir que le passage à une pédagogie interculturelle entraîne une redéfinition importante des rôles de l'enseignant et de l'élève, et exige plusieurs aménagements des pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, il serait irréaliste de penser à une implantation de cette pédagogie sans prévoir des étapes.

Un guide de formation en six livrets

1e livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt: 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1991?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 30 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv.
Comprend des médiagraphies. Dépouillement: v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s): Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

---

Descripteur(s): Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

---

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de developper les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

302-C

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

3e livret

Cadre de référence interculturel

André Beauchesne

avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel

Éditions du CRP

9602-C

ANDRÉ BEAUCHESNE

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

TROISIÈME LIVRET

CADRE DE RÉFÉRENCE INTERCULTUREL

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Therrien

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-47-1 (3e livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

CADRE DE RÉFÉRENCE INTERCULTUREL

CONTENU

1. Objectifs généraux du module 5
2. Savoir transmis par l'agent de formation 7
3. Exercices de savoir-être 8
   - Ma position face à l'intégration 9
   - Ma conception de l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école 15
4. Exercices de savoir-faire 20
   - À la recherche de sa définition de culture 21
   - Ma conception de la pédagogie interculturelle 30
5. Ressources écrites et audiovisuelles 37

PREMIER MODULE DE FORMATION

CADRE DE RÉFÉRENCE INTERCULTUREL

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. Initier les participants à une diversité de notions et de concepts reliés à la pédagogie et à l'éducation interculturelles.
2. Amener les participants à rendre plus explicites leurs orientations idéologiques, éducatives et pédagogiques face à la clientèle pluriethnique.
3. Développer, chez les participants, la capacité d'identifier les dimensions de la pratique pédagogique qui doivent être prises en considération dans l'intervention interculturelle.
4. Aider les participants à identifier des objectifs d'éducation en milieu pluriethnique et à caractériser la pédagogie interculturelle.

SAVOIR TRANSMIS PAR L'AGENT DE FORMATION

Dans le deuxième livret «Perspectives théoriques», nous vous avons exposé un ensemble de concepts et de notions en regard de l'éducation et de la pédagogie interculturelles. Vous pourriez proposer aux participants une activité d'initiation à certains éléments théoriques reliés aux objectifs de ce module. Par exemple, vous pourriez présenter la section sur les définitions de la culture et inviter les participants à discuter de cette notion fondamentale en interculturel. Une telle activité peut facilement prendre une demi-journée.

Voici quelques suggestions pertinentes en rapport avec ce module (entre parenthèses, nous indiquons les pages du deuxième livret où vous pouvez trouver l'information).

- Définition de la pluralité (p. 5 à 9);
- Définitions de la culture (p. 10 à 17);
- Définition de l'idéologie (p. 24 et 26);
- Sensibilisation aux différentes orientations idéologiques existant au Québec (p. 26 à 38);
- Sensibilisation à la notion de pédagogie interculturelle (p. 59 à 73).

Vous pourriez aussi vous inspirer des mêmes notions pour introduire les différents exercices de savoir-être et de savoir-faire de ce module.

EXERCICES DE SAVOIR-ÊTRE

Dans l'exploitation du savoir-être, nous vous proposons deux exercices qui visent principalement à amener les participants à expliciter leurs orientations concernant l'insertion des élèves immigrants et de minorités ethniques à l'école québécoise pluriethnique de langue française. Vous pouvez utiliser les deux exercices ou choisir celui qui convient le mieux aux participants. Ces deux exercices suscitent généralement une participation très intense, souvent empreinte d'émotivité. En effet, l'expression de ses croyances et de ses opinions personnelles face à la pluralité de la clientèle n'est pas sans soulever des discussions et même des controverses quelquefois assez vives. Ce type d'activité constitue, selon nous, une étape préalable à l'engagement personnel nécessaire à l'amélioration de sa pratique pédagogique.

Premier exercice

MA POSITION FACE À L'INTÉGRATION

But de l'exercice

Amener les participants à expliciter leur position personnelle face aux orientations et aux idéologies courantes.

Matériel requis

- Calque «Le continuum de l'intégration».
- Questionnaire «Ma position face à l'intégration».

Durée de l'exercice : environ 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes - calque	Commencez l'exercice par une brève présentation de la notion d'idéologie. Décrivez ensuite le but et les étapes de l'exercice. Au moyen du calque intitulé «Le continuum de l'intégration» (voir les appendices à la fin de l'exercice), commencez l'activité en mettant en évidence les deux processus en interaction dans le phénomène de l'insertion des minorités ethniques à la société d'accueil, la préservation de la culture d'origine et l'adaptation à la culture d'accueil. Répondez ensuite aux questions de clarification. Généralement, les participants comprennent assez facilement la notion illustrée par le continuum.
b) Travail individuel - questionnaire	Présentez le questionnaire «Ma position face à l'intégration» comme un outil pour aider les participants à mieux comprendre la notion d'insertion. Il permet également une étude sommaire des attitudes découlant des positions idéologiques illustrées par le continuum. De plus, il favorise une prise de position personnelle face à ce phénomène et amène les participants à caractériser la position du personnel de l'école.

c) **Échange en grand groupe**

- questionnaire
- discussion

Invitez les participants à échanger leurs réponses au cours d'une discussion en grand groupe. L'échange incite les participants à prendre position publiquement et à se situer par rapport à l'école et à leurs collègues. Il amène les individus à analyser leurs points de vue et à parfois le modifier. Ici, on ne recherche pas un consensus, surtout si l'exercice est effectué au début du perfectionnement, mais une discussion honnête et franche au cours de laquelle chacun affiche ses couleurs au plan idéologique.

d) **Exposé**

- synthèse

Résumez les positions de chacun. Faites ressortir les consensus, les oppositions. Montrez les ressemblances et les dissemblances entre les positions des participants et celles qu'ils perçoivent de l'école.

e) **Échange en grand groupe**

- objectivation
- évaluation

Vous demandez aux participants de préciser ce que cet exercice leur a apporté : notions apprises, principales prises de conscience, résultats des discussions.

Invitez les participants à faire une évaluation de cet exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à la pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- aspect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Calque

LE CONTINUUM DE L'INTÉGRATION

Sur le plan culturel, l'insertion des minorités ethniques à la société d'accueil résulte de deux processus :

- la conservation de la langue et de la culture d'origine;
- l'adoption de la culture de la société d'accueil (l'adaptation du nouvel arrivant est tributaire de son intégration à la société d'accueil et à sa culture).

Considérons ces deux processus comme les deux points extrêmes d'un continuum qui illustrerait l'insertion des minorités ethniques à une société d'accueil donnée. À un bout, nous trouverions la situation d'une personne ou d'un groupe ethnique qui serait tout entier centré sur la conservation de sa langue et culture d'origine. Les relations avec la société d'accueil seraient réduites au strict minimum. À l'autre bout, nous aurions plutôt la situation d'une personne ou d'un groupe ethnique voué à l'assimilation à la société d'accueil. Ces personnes dépenseraient beaucoup d'énergie à couper les liens avec leur communauté d'origine pour adopter le plus rapidement possible la langue et la culture de la société d'accueil.

Imaginons cinq points ou moments sur ce continuum.

'A'---------'B'---------'C'---------'D'---------'E'

'A' Conservation de sa culture et de sa langue d'origine. (Presque aucune relation avec la société d'accueil.)

'B' Conservation de sa culture et de sa langue d'origine tout en considérant la culture et la langue de la société d'accueil. (Relations très fonctionnelles et très limitées avec la société d'accueil.)

'C' Équilibre entre, d'une part, sa culture et sa langue d'origine et, d'autre part, la culture et la langue de la société d'accueil. (Relations plutôt fonctionnelles et modérées avec la société d'accueil.)

'D' Adoption de la culture et de la langue de la société d'accueil, tout en conservant certains éléments de sa culture et de sa langue d'origine. (Relations importantes avec la société d'accueil.)

'E' Adoption de la langue et de la culture de la société d'accueil. (Relations très intenses avec la société d'accueil, qui se caractérisent par le rejet de la langue et la culture d'origine.)

Questions concernant le continuum de l'intégration?

Questionnaire

MA POSITION FACE À L'INTÉGRATION

1- En vous reportant à l'introduction générale de ce module, pourriez-vous identifier, pour chaque point du continuum, les attitudes découlant des positions idéologiques correspondantes.

- Donnez, au point 1 a), les attitudes découlant de chacun des points du continuum (A, B, C, D et E), en adoptant le point de vue d'un individu ou d'un groupe ethnique minoritaire.

- Donnez, au point 1 b), les attitudes découlant de chacun des points du continuum (A, B, C, D et E), en adoptant le point de vue d'un individu ou d'un groupe de la société d'accueil.

a) attitudes découlant de la position de l'individu ou du groupe ethnique

"A" _____

"B" _____

"C" _____

"D" _____

"E" _____

b) attitudes découlant de la prise de position de la société d'accueil

"A" _____

"B" _____

"C" _____

"D" _____

"E" _____

2- Exprimez votre position personnelle en encerclant sur ce continuum l'endroit où vous vous situez.

"A"....."B"....."C"....."D"....."E"

3- Exposez les arguments qui justifient votre réponse à la question 2.

4- Situez la position de l'ensemble des intervenants scolaires de votre école par un **X** sur le continuum.

A*---------*B*---------*C*---------*D*---------*E

5- Identifiez les indicateurs (comportements, attitudes, pratiques) qui vous permettent de poser ce jugement.

Réponses au questionnaire

MA POSITION FACE À L'INTÉGRATION

Réponses aux questions 1 a) et 1 b)

1 a) Point de vue du groupe ethnique

	Attitudes	*Visions idéologiques correspondantes*
"A"	séparation	(indépendance)
"B"	marginalisation	(mosaïque)
"C"	désir de participation égalitaire	(interculturalisme et antiracisme)
"D"	désir d'intégration	(multiculturalisme)
"E"	désir d'assimilation	(=melting pot= ou assimilation)

1 b) Point de vue de la société d'accueil

"A"	ségrégation	(apartheid)
"B"	marginalisation	(mosaïque)
"C"	partenaire à part entière	(société interculturelle et égalitaire)
"D"	intégration	(société multiculturelle)
"E"	assimilation	(=pressure cooker= ou assimilation)

Deuxième exercice

MA CONCEPTION DE L'INSERTION DES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES À L'ÉCOLE

But de l'exercice

Amener les participants à préciser leur position face au phénomène de l'acculturation des élèves de minorités ethniques à l'école.

Matériel requis

Questionnaire «Ma conception de l'insertion des minorités ethniques à l'école».

Durée de l'exercice : environ 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes	Présentez l'exercice en transmettant ou en rappelant quelques notions se rapportant à l'acculturation et à la socialisation. Exposez le but et les étapes de l'exercice. Divisez le groupe en sous-groupes (un secrétaire devra être choisi dans chacun des sous-groupes). Présentez le questionnaire «Ma conception de l'insertion des minorités ethniques à l'école» aux participants et invitez-les à le remplir individuellement.
b) Travail individuel - questionnaire (1re partie)	Les participants remplissent la première partie du questionnaire.

c) Exposé

- questionnaire (2e partie)

Présentez cette étape en lisant avec les participants l'introduction de la seconde partie du questionnaire «Ma conception de l'insertion des minorités ethniques à l'école» et en répondant aux questions. L'objectif de cette partie de l'exercice est de susciter une prise de conscience face aux critères utilisés par les participants pour caractériser l'insertion des élèves de minorités ethniques. Idéalement, lors de cette discussion, les participants devraient s'entendre sur une définition de l'insertion susceptible d'inspirer l'éventuelle action pédagogique.

d) Échange en sous-groupes

- questionnaire (2e partie)

Discussion en sous-groupes sur les réponses individuelles à la seconde partie du questionnaire.

e) Échange en grand groupe

- questionnaire
- discussion

Invitez les secrétaires à résumer les discussions de leur équipe. Expliquer aux secrétaires que si le consensus autour d'une définition de l'insertion n'a pas été atteint dans leur équipe, les points de vue des personnes en désaccord devraient être rapportés. Après l'exposé de l'ensemble des secrétaires, invitez les participants à discuter librement du thème de l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école. Au cours de cette discussion, vous reprenez les points de vue des participants qui mettent en évidence la complexité du processus d'acculturation. Vous encouragez ainsi un approfondissement de leur réflexion.

f) Exposé

- synthèse
- calque

Résumez les points de vue exposés au cours de la discussion libre en relevant les principaux critères retenus par les participants. Si les positions qui se dégagent sont assez explicites, utilisez le calque «le continuum de l'intégration». En situant les différentes prises de position sur le continuum, vous pourrez plus facilement attirer l'attention des participants sur leurs oppositions et leurs similitudes.

g) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Mise en évidence de certaines constatations faites par les participants au cours de l'exercice. En fait, vous aidez les participants à faire certaines prises de conscience, notamment la capacité de mieux préciser leurs positions face à l'insertion des élèves de minorités ethniques, la capacité de mieux voir la complexité des phénomènes d'acculturation et de socialisation, la constatation de la diversité des points de vue possibles en cette matière.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à la pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Questionnaire

MA CONCEPTION DE L'INSERTION DES ÉLÈVES DE MINORITÉS ETHNIQUES À L'ÉCOLE

Première partie

Travail individuel

Voici une liste énumérant quelques-unes des ethnies fréquentant les écoles pluri-ethniques.

Vietnamiens	Français	Grecs	Italiens	Haïtiens	Polonais
Cambodgiens	Libanais	Portugais	Chiliens	Chinois	Indiens

Classez ces ethnies selon le degré *décroissant* de leur intégration à l'école.

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____

7 _____ 8 _____

9 _____ 10 _____

11 _____ 12 _____

Justifiez cet ordre en précisant les indicateurs sur lesquels vous vous êtes basé pour répondre.

1 _____

_____

2 _____

_____

3 _____

_____

4 _____

_____

5 _____

_____

Deuxième partie

Travail en sous-groupes

Maintenant, comparez vos réponses de la première partie avec celles de vos co-équipiers.

Cet exercice peut vous aider à rendre explicite le cadre de référence qui vous permet de juger si un élève de minorités ethniques est intégré ou non. Ce cadre de référence peut varier d'une personne à l'autre, comme vous pouvez le constater, mais il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seulement des points de vue qui prennent en considération un plus grand nombre de facteurs d'insertion de l'élève de minorité ethnique à l'école. Dans vos efforts pour acculturer les élèves à l'école, vous utiliserez probablement ces facteurs pour orienter votre action éducative.

Faites maintenant une liste de tous les indicateurs ou critères identifiés par votre sous-groupe et essayez d'établir un consensus autour d'une liste unique. Vous pouvez en ajouter d'autres, si vous le désirez.

1 _____

_____

_____

2 _____

_____

_____

3 _____

_____

_____

4 _____

_____

_____

5 _____

_____

_____

EXERCICES DE SAVOIR-FAIRE

Les aspects interculturels de la pratique pédagogique

Dans les exercices du savoir-être, vous avez déployé beaucoup d'efforts en vue d'amener les participants à préciser leur orientation idéologique face à l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école. Comme l'ensemble des croyances, des opinions et des prises de position en cette matière conditionne très probablement l'action pédagogique des éducateurs, il est très important pour eux d'en prendre conscience; c'est pourquoi nous vous avons proposé ces exercices. Les deux exercices de savoir-faire de ce module ont pour but, l'un d'amener les participants à élaborer leur définition de «culture», l'autre d'aider les participants à identifier quelques objectifs d'éducation interculturelle et à définir la pédagogie interculturelle. De fait, cette réflexion devrait amener vos participants à poser les premiers jalons d'un projet d'école concernant l'éducation interculturelle, et c'est pourquoi ces exercices se rapportent au savoir-faire.

Premier exercice

À LA RECHERCHE DE SA DÉFINITION DE CULTURE

But de l'exercice

Amener les participants à expliciter leur conception de culture et à saisir les conséquences pédagogiques de cette conception sur leurs pratiques.

Matériel requis

- Directives de la mise en situation (1re étape) «Une soirée internationale à mon école».
- Directives de la mise en situation (3e étape) «Questions de réflexion sur la culture».
- Affiches.

Durée de l'exercice : environ 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes - directives de mise en situation (1re étape)	Présentez l'exercice par un bref exposé sur la notion de culture. Ensuite, faites état du but et des étapes de l'exercice. Au moyen de la mise en situation «Une soirée internationale à mon école», les participants préciseront leur conception de la culture et réfléchiront aux conséquences pédagogiques de cette conception. Expliquez aux participants que cet exercice comporte trois étapes, mais que vous ne décrirez que la première, afin de conserver l'effet de surprise essentiel à la réussite de l'exercice. Présentez la mise en situation au groupe de participants au moyen de la feuille «Directives de la mise en situation (1re étape) - Une soirée internationale à mon école».

b) Échange en sous-groupes

- mise en situation
- directives de la mise en situation (1re étape)

Première étape de la mise en situation : invitez les participants à réaliser la première étape de la mise en situation en respectant le plus scrupuleusement possible les consignes.

c) Échange en grand groupe

- présentation des secrétaires

Deuxième étape de la mise en situation : le secrétaire de chacun des sous-groupes présente le plan détaillé de l'activité du spectacle préparé. Le sous-groupe représentant le comité interculturel débute en exposant le programme de la soirée. À cette étape-ci de la mise en situation, ne permettez que les questions de clarification.

d) Exposé

- directives de la mise en situation (3e étape)

Troisième étape de la mise en situation : présentez cette dernière étape au moyen de la feuille «Directives de la mise en situation (3e étape) - Questions de réflexion sur la culture». Insistez sur le fait que les activités préparées par les sous-groupes supposent une certaine conception de culture qu'il faut maintenant rendre explicite, à cause des conséquences pédagogiques qui en découlent. Par exemple, une conception folklorique de la culture des groupes ethniques minoritaires rendra très difficile la mise en oeuvre d'activités pédagogiques interculturelles réellement significatives pour ces élèves, puisqu'ils ne s'y reconnaîtront pas.

e) Échange en sous-groupes

- directives de la mise en situation (3e étape)
- affiches

Les participants réalisent cette troisième étape de la mise en situation. Sur des affiches qu'ils exposeront à l'ensemble du groupe, ils écrivent leurs définitions de la culture. Le secrétaire de chaque sous-groupe prend en note les réponses aux questions.

f) Échange en grand groupe

- discussion

Le secrétaire de chacun des sous-groupes présente la définition de culture de ses coéquipiers ainsi que les réponses aux questions de la feuille de directives de la mise en situation (troisième partie).

Favorisez une discussion libre en rapport avec chacune des questions et relevez les interventions les plus fréquentes.

g) Exposé

- synthèse

Résumez la discussion en tentant de faire des liens avec le savoir présenté en introduction sur la notion de culture. Par exemple montrez qu'une conception de la culture centrée sur les us et coutumes des groupes ethniques (style de vie) peut entraîner une vision très «statique» de la culture, vision qui la réduit au folklore ou qui ne traduit pas la réalité. De plus, insistez sur le fait qu'une telle conception entraîne le plus souvent des actions ponctuelles, de portée très réduite, comme les spectacles ou les semaines interculturelles. De telles interventions touchent rarement la dimension pédagogique.

h) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Amenez les participants à identifier les effets de cet exercice, tels les prises de conscience :

- des applications pédagogiques éventuelles de sa vision de la culture;
- du fait que les activités que l'on élabore découlent de sa conception de la culture;
- de la diversité de définitions de la culture;
- de la vision très dynamique de la culture engendrée par l'anthropologie et la sociologie modernes.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à la pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Directives de la mise en situation (1re étape)

UNE SOIRÉE INTERNATIONALE À MON ÉCOLE

Vous êtes tous des intervenants de l'école Pluriethnique dont les caractéristiques sont exposées à la page suivante. Cette année, vous vous êtes donné pour mission de mettre en oeuvre une éducation adaptée aux besoins diversifiés de votre clientèle et de valoriser le caractère pluriethnique de l'institution auprès de la communauté.

Au début de l'année, l'assemblée générale des professeurs a élu un comité interculturel et a décidé de préparer une soirée à l'intention des élèves et des parents afin de promouvoir les deux grands objectifs exposés plus haut. En effet, au cours de cette soirée, les enseignants aimeraient présenter un spectacle qui mettrait en évidence la diversité culturelle de leur école.

Il a été décidé que chaque département préparerait, avec l'aide des élèves, une courte présentation de 10 minutes au sujet d'un ou de plusieurs groupes culturels présents dans l'école. Le comité interculturel doit préparer le programme général de ce spectacle dont le thème est «La culture en tête». Vous trouverez une description des caractéristiques de l'école Pluriethnique.

Répartition des tâches par département

Le comité interculturel	*programmation générale*
département de français	*la culture québécoise de tradition française*
département de mathématique	*l'Asie (choix d'une ethnie)*
département de sciences humaines	*l'Amérique centrale (choix d'une ethnie)*
département des sciences	*l'Amérique du Sud (choix d'une ethnie)*
département de religion	*l'Europe (choix d'une ethnie)*
secteur de l'accueil	*l'Afrique (choix d'une ethnie)*

Chacun des sous-groupes formés par l'animateur représente un département ou le comité interculturel.

Si vous représentez le comité interculturel, vous préparez le programme général du spectacle.

Si vous représentez un département, vous préparez une partie du spectacle en mettant en lumière la culture du ou des groupes ethniques dont vous avez la responsabilité (voir la liste ci-dessus).

Vous avez de 20 à 30 minutes pour élaborer le plan détaillé de votre présentation. Vous devrez l'exposer aux autres sous-groupes dans la troisième partie de cette mise en situation. Servez-vous des pages intitulées «*Les caractéristiques de l'école pluriethnique*» pour obtenir une description du contexte organisationnel de cette mise en situation (voir les pages suivantes).

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE «PLURIETHNIQUE»

L'école secondaire Pluriethnique compte 1226 élèves et est située à Montréal, dans un quartier pluriethnique où certains groupes sont toutefois prédominants, notamment les Québécois de vieille souche, les Haïtiens, les Cambodgiens, les Laotiens et quelques ethnies d'Amérique centrale.

Nombre d'élèves par degré

1re Sec.	2e Sec.	3e Sec.	4e Sec.	5e Sec.
335	223	225	236	207

- La proportion filles et garçons est respectivement de 52 et de 48 %.

Voici la répartition de la clientèle selon la langue maternelle, telle qu'elle apparaît sur les fiches du ministère de l'Éducation.

Français	508	Polonais	12	Allemand	2
Cambodgien	126	Chinois	11	Hongrois	2
Espagnol	97	Laotien	9	Tchèque	2
Arabe	59	Libanais	7	Indien	1
Anglais	53	Portugais	5	Créole	1
Grec	46	Vietnamien	5	Ourdou	1
Arménien	24	Zaïrois	5	Roumain	1
Hébreu	19	Iranien	4	Swahéli	1
Italien	12	Yougouslave	3	Indéterminée	170
				TOTAL	1226

- La grande majorité de la clientèle est de classe socio-économique faible et moyenne et est constituée à 58,6 % d'élèves de minorités ethniques, dont une bonne partie est d'immigration récente.
- Il y a 85 enseignants à l'école «Pluriethnique», dont 15 sont à temps partiel.
- Les professeurs réguliers à temps complet enseignent entre 20 et 24 périodes et ont entre 4 et 8 périodes d'encadrement des élèves (surveillance, tâche de titulaire de 15 élèves, activités).
- L'école fonctionne selon un cycle horaire de neuf jours et les périodes d'enseignement ont une durée de 75 minutes.

Services offerts par l'école

- Il y a 5 classes d'accueil.
- Un psychologue scolaire, un travailleur social et conseiller d'orientation sont engagés à temps complet.
- De plus, un enseignant en dénombrement flottant donne des cours de français à 18 élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Projet éducatif de l'école

- L'école n'a pas de projet éducatif, mais elle a pour objectif général de promouvoir le français écrit et d'inciter les élèves à la lecture.

Plusieurs comités existent à l'école

- le comité d'école,
- le conseil d'école,
- le comité interculturel,
- le comité culturel,
- le comité du spectacle international,
- le conseil étudiant.

Directives de la mise en situation (3e étape)

QUESTIONS DE RÉFLEXION SUR LA CULTURE

En sous-groupe, vous répondez aux questions suivantes

1- Quelle image de la culture du groupe ethnique se dégage de la partie du spectacle qui nous a été confiée?

2- Comment les spectateurs percevront-ils l'ethnie représentée par notre sous-groupe?

3- Sur quels aspects de la culture avons-nous insisté? Pourquoi?

4- Des conséquences pédagogiques d'une telle conception de la culture dans notre enseignement ou intervention sont-elles à prévoir? Lesquelles?

Vous avez environ 30 minutes pour réaliser cette partie de la mise en situation.

Deuxième exercice

MA CONCEPTION DE LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

But de l'exercice

Amener les participants à analyser leurs interventions, à préciser leur conception de la pédagogie en milieu pluriethnique et à formuler quelques objectifs quant à l'application de leur conception pédagogique.

Matériel requis

- Grille «Analyse de sa pédagogie interculturelle».
- Affiches.

Durée de l'exercice : environ 3 heures.

Des recherches récentes en psychopédagogie ont établi que l'enseignant se réfère plus ou moins explicitement à un cadre de référence ou à une vision de l'enseignement pour orienter sa pratique pédagogique. Ce cadre de référence est souvent très profondément intégré à son savoir pratique et l'enseignant peut avoir une certaine difficulté à le rendre explicite, à le dire. Il a été montré que ce cadre de référence est surtout défini par un ensemble de principes pédagogiques, plus ou moins nombreux, pas nécessairement fondés, qui guident l'intervention auprès des élèves. Aussi, certains enseignants croient que la qualité de l'intégration des élèves de minorités ethniques dépend exclusivement de leur maîtrise de la langue française. Le principe pédagogique découlant d'une telle croyance pourrait s'énoncer ainsi : «L'élève de minorités ethniques s'intégrera à l'école à la condition de bien maîtriser le français». Les principes constituent, en quelque sorte, de petites théories de l'action.

Ces principes correspondent à une conception ou à une vision de l'éducation qui se traduit par des intentions pédagogiques, ou des objectifs plus ou moins précis. Voici quelques exemples d'intentions pédagogiques reliées à l'enseignement à une clientèle pluriethnique :

- favoriser l'apprentissage du français;
- favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école;
- favoriser leur réussite scolaire;
- les aider à bien suivre les explications de l'enseignant.

Ces intentions pédagogiques se concrétisent dans des actions ou interventions pratiques. Par exemple, interdire l'usage de l'anglais et des langues d'origine à

l'école, parler lentement et répéter toutes ses consignes pédagogiques de différentes façons, n'utiliser que des phrases très simples sont autant d'actions susceptibles de favoriser l'apprentissage du français et l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école, car selon un enseignant, «la seule façon de les intégrer, c'est de leur enseigner le français».

Les actions pédagogiques que nous avons citées en exemple sont centrées sur la dimension apprentissage du français. Nous pourrions faire l'hypothèse que ces actions sont conditionnées par le principe mentionné plus haut, soit l'établissement d'une équivalence entre intégration et maîtrise de la langue française.

Dans le but d'illustrer l'utilité de cette approche de la réalité pédagogique, faisons une analyse sommaire de cette situation psychopédagogique. Nous pourrions, par exemple, faire les constatations suivantes.

- La conception de l'intégration semble fondée sur des croyances et non sur une analyse rigoureuse de cette question;
- elle constitue une vision étroite de l'intégration;
- l'équivalence établie entre intégration et apprentissage linguistique dissimule un grand nombre de facteurs tout aussi importants, comme l'appartenance culturelle, le développement de l'identité, l'initiation à la sous-culture de l'école, la discrimination;
- une certaine incohérence entre les actions et les intentions peut être observée: l'interdiction formelle de l'usage des langues d'origine peut nuire grandement à l'intégration des élèves de minorités ethniques, parce qu'ils ne se sentiront pas reconnus par l'institution.

Une analyse rigoureuse de la pensée pédagogique des éducateurs peut amener une remise en question et une pédagogie mieux adaptée à sa clientèle.

En résumé, cette approche établit une certaine hiérarchie entre l'action pédagogique et la conception souvent implicite de l'éducation :

1° conception de l'éducation
2° principes pédagogiques
3° intentions pédagogiques
4° actions ou interventions pédagogiques

Étant donné que la conception de l'éducation des participants n'est pas toujours explicite, nous proposons, dans l'exercice qui suit, une réflexion qui devrait aider celui-ci à définir sa vision à partir d'une analyse de quelques situations pédagogiques concrètes. Nous demandons aux participants de décrire quelques situations pédagogiques impliquant des actions auprès d'élèves de minorités ethniques, d'identifier les intentions pédagogiques qu'ils poursuivaient par leurs interventions, de définir les principes pédagogiques qui en découlaient, et d'exposer leurs conceptions de la pédagogie interculturelle. Enfin, nous invitons les participants à se donner quelques objectifs d'intervention, pour eux-mêmes et pour l'école, qui concorderaient avec leur conception de l'éducation. Cela pourrait constituer les premiers jalons d'un projet éducatif.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé · savoir · but · étapes · grille	Commencez l'exercice par une brève description de la pédagogie interculturelle, notamment en exploitant le savoir présenté dans le deuxième livret et en utilisant le préambule à cet exercice. Exposez ensuite le but et les étapes de l'exercice. Présentez la grille «Analyse de sa pédagogie interculturelle».
b) Travail individuel · grille	Invitez les participants à prendre environ 30 minutes pour remplir les dimensions A, B, C et D de la grille «Analyse de sa pédagogie interculturelle».
c) Échange en sous-groupes de 2 ou 3 participants · discussion · grille	Les participants partagent leurs réponses et remplissent les dimensions E et F avec l'aide de leurs coéquipiers.
d) Échange en grand groupe · discussion · affiches	Invitez les participants à définir les caractéristiques de la pédagogie interculturelle, telles qu'elles se dégagent de leur travail individuel et en sous-groupes. Invitez-les à inscrire ces caractéristiques sur des affiches et à les coller au mur.
e) Échange en sous-groupes · discussion · affiches	Les participants définissent des objectifs qu'eux-mêmes et l'école comptent poursuivre afin de promouvoir leur conception de la pédagogie interculturelle. Ils inscrivent ces objectifs sur d'autres affiches, en vue de l'échange en groupe qui suivra.
f) Échange en grand groupe · discussion	Une discussion libre s'engage au sujet des objectifs définis par chacun des sous-groupes. Une sélection ou une reformulation des objectifs les plus réalistes peut ensuite servir à l'élaboration d'un projet d'école.
g) Exposé · synthèse	Résumez en quelques points les objectifs retenus par les participants.

h) **Échange en grand groupe**

- objectivation
- évaluation

Amenez les participants à décrire les effets de cet exercice, telles la connaissance ou la prise de conscience :

- de leur cadre de référence pédagogique;
- de la méthode pour rendre explicite ce cadre de référence;
- de la cohérence ou de l'incohérence entre les différentes dimensions de la grille;
- de la nécessité de modifier leur conception, leurs principes, leurs intentions pédagogiques, leurs actions et interventions.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à la pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Grille

ANALYSE DE SA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

dimensions	situation a	situation b	situation c	situation d	situation e
A) Description des actions pédagogiques choisies en vue de l'analyse					
B) Intentions pédagogiques poursuivies					
C) Principes					
D) Conception de la pédagogie interculturelle					
E) Origine de cette conception					
F) Cohérence entre les différentes dimensions					
G) Suggestions de modifications					

RESSOURCES ÉCRITES ET AUDIOVISUELLES

ABDALLA-PRETCEILLE, M. (1986).
Vers une pédagogie interculturelle. Institut national de recherche pédagogique. Paris : Publications de la Sorbonne.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL ET LA CENTRALE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1981).
L'intégration des immigrants à l'éducation à la culture française au Québec. Montréal : Alliance des professeurs de Montréal.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1984).
Le système scolaire face au multiculturalisme et au racisme. Allocutions prononcées au colloque de l'ACE. Toronto : Association canadienne d'éducation.

BEAUCHESNE, A. (1988).
Éducation interculturelle. Guide de ressources en langue française. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

CAMILLERI, C. (1988).
Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. *In* Ouellet, F. (éd.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec : Institut québécois de la recherche, p. 565-594.

CAMILLERI, C. (1985).
Anthropologie culturelle et éducation. Paris : Unesco-Delachaux et Niestlé.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1985).
Ensemble, semblables et différents. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1984).
Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.E.C.M. Service de l'accueil.

CONSEIL CANADIEN POUR L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET INTERCULTURELLE (1989).
Affichez vos couleurs ou la réalité multiculturelle au Canada français en 1988 (vidéocassette, 18 min, coul. : VHS). Montréal : Colloque décideurs francophones 1988 (6865, rue Christophe-Colomb).

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987).
Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Conseil de la langue française. Québec : Conseil de la langue française.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION (1987).
Les défis éducatifs de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation du Québec. Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983).
L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation du Québec. Québec.

DINELLO, R. et PERRET-CLERMONT, R. A. (1987).
Pyschopédagogie interculturelle. Cousset (Fribourg) Suisse : DelVal.

DUMONT, F. (1987).
Le sort de la culture. Montréal : Hexagone.

ÉTUDES ETHNIQUES AU CANADA (1986).
Le pluralisme au Québec. Numéro spécial, XVIII(2), Calgary : Université de Calgary.

GOUVERNEMENT DU CANADA, Secrétariat d'État, secteur du Multiculturalisme (1983).
Inscrire le multiculturalisme dans le courant canadien : les défis et les promesses. Rapport du comité pour l'avenir de l'éducation multiculturelle au Canada.

Interculture (revue). Publiée par Le Centre interculturel Monchanin, Montréal.

LAFERRIÈRE, M. (1981).
Éducation et multiculturalisme canadien : quelques problèmes et solutions. *Société canadienne pour l'étude de l'éducation*. Huitième annuaire. Vancouver, p. 27-37.

LAPERRIÈRE, A. (1987).
L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel, Réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

LAPERRIÈRE, A. (1986).
L'expérience britannique. *In* Le Conseil de la langue française (éd.), *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique*. Collection «Documentation du Conseil de la langue française», nº 29. Conseil de la langue française. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 267-349.

LEFEBVRE, M.L., VAN DROMME, H.V. et VAN DROMME, L. (1985).
L'école et l'intégration des communautés ethnoculturelles au Québec : une étude des perceptions des leaders ethniques. Rapport d'un projet de recherche sur l'éducation des minorités. Montréal : Université du Québec à Montréal et Université McGill.

MC - Multiculturalism/Multiculturalisme (périodique). Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle. Toronto : University of Toronto, Faculty of Education, The Guidance Center.

McANDREW, M. (1989).
Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

OUELLET, F. (Éd.) (1988).
Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Québec : Institut québécois de la recherche.

OUELLET, F. (1984).
Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts. *Éducation permanente*, (75), p. 47-66. Paris.

PAGÉ, M. (Éditeur délégué) (1987).
Aspect d'un Québec multiethnique. *Apprentissage et socialisation*, *10*(2), p. 65-136.

VACHON, R. (1981).
D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel. *Interculture*, *14*(4), p. 2-34.

Un guide de formation en six livrets

1er livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt : 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [199?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 38 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Comprend des médiagraphies. Dépouillement : v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

9612-D

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

André Beauchesne

avec la collaboration de Muna Leblanc et d'Hélène Turmel

ANDRÉ BEAUCHESNE

9682-D

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

QUATRIÈME LIVRET

L'EXPÉRIENCE DES INTERVENANTS SCOLAIRES EN MILIEU PLURIETHNIQUE

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Thernien

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-48-X (4e livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

CONTENU

1. Objectifs généraux du module 5

2. Savoir transmis par l'agent de formation 6

3. Exercices de savoir-être 7

   - Témoins anonymes de l'école pluriethnique 8
   - Les parents contestent mon école 13

4. Exercice de savoir-faire 17

   - Les cercles d'influence et les ressources de mon milieu 18

5. Ressources écrites et audiovisuelles 28

DEUXIÈME MODULE DE FORMATION

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. Amener les participants à exposer de la façon la plus complète possible leur expérience personnelle et professionnelle en milieu pluriethnique.
2. Amener les participants à prendre conscience de leur cadre de communication avec les autres intervenants scolaires.
3. Amener les participants à identifier leurs ressources personnelles et celles de leur milieu face à l'éducation interculturelle.

SAVOIR TRANSMIS PAR L'AGENT DE FORMATION

Les exercices de ce module visent à faire réfléchir les participants sur leur expérience personnelle et professionnelle en milieu pluriethnique. Plusieurs notions exposées dans la seconde partie du guide peuvent être exploitées dans ce module, à titre d'introduction aux différents exercices. Nous vous suggérons de relire les parties suivantes et de vous en inspirer dans la préparation de vos ateliers :

- définition du programme explicite et du curriculum caché (p. 38 à 41),
- définition des relations interculturelles (p. 44 à 57).

EXERCICES DE SAVOIR-ÊTRE

Le premier exercice vise à aider le participant à dévoiler son expérience à l'école pluriethnique, notamment en l'invitant à s'exprimer sur son cheminement professionnel, son «vécu» actuel face à la réalité interculturelle et face à ses relations avec ses collègues. Le second exercice explore le programme caché de l'organisation scolaire. Il permet au participant d'analyser les pratiques en cours dans son école et le rend attentif à des aspects plutôt visibles de l'organisation.

Premier exercice

TÉMOINS ANONYMES DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

But de l'exercice

Amener le participant à partager, avec ses collègues, son expérience personnelle et professionnelle en milieu pluriethnique.

Matériel requis

- Questionnaires «Témoins anonymes de l'école pluriethnique».
- Petites boîtes et plusieurs paires de ciseaux.

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) **Exposé** - savoir - but - étapes - questionnaires	Commencez l'exercice en présentant un bref aperçu sur le programme caché et sur les relations interethniques. L'introduction de la section 6.1 peut aussi être exploitée, particulièrement le passage sur les attitudes typiques des intervenants scolaires. Exposez ensuite le but et les étapes de l'exercice. Présentez le questionnaire «Témoins anonymes de l'école pluriethnique».
b) **Travail individuel** - questionnaires - boîtes	Invitez les participants à remplir individuellement ce questionnaire et à déposer les sections du questionnaire (catégories de questions) dans les boîtes préparées à cet effet (une boîte pour chacune des sections du questionnaire). Demandez ensuite aux participants de piger une section du questionnaire dans chacune des boîtes. Invitez les participants à constituer leur témoignage en mettant bout à bout les sections du questionnaire qu'ils ont prises dans les boîtes. À la prochaine étape de l'exercice, ils devront présenter ce témoignage avec le plus de réalisme possible.

c) Échange en grand groupe

- discussion

Demandez à un participant de présenter son témoignage et invitez ensuite les autres participants à poser des questions d'approfondissement. La personne qui témoigne est généralement amenée à dévoiler ses valeurs face à l'expérience qu'elle relate, même si ce n'est pas la sienne, et à s'exprimer en profondeur sur les difficultés qu'elle rencontre dans son intervention à l'école pluriethnique.

Très souvent, l'auteur véritable du témoignage s'identifie au groupe et poursuit avec sincérité l'exposé amorcé par quelqu'un d'autre. À ce moment, puisqu'il ne s'agit plus d'un témoignage fictif, mais d'un témoignage authentique, le but de l'exercice est doublement atteint.

On peut répéter cette étape à volonté.

d) Exposé

- synthèse

Résumez les aspects des témoignages qui caractérisent le mieux l'expérience des participants.

e) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Demandez aux participants de s'exprimer sur l'exercice et de dire dans quelle mesure cet exercice a pu les inspirer, nourrir leur réflexion, etc.

Invitez les participants à évaluer l'exercice. Les aspects à considérer pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Questionnaire

TÉMOINS ANONYMES DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Cet exercice vous amène à témoigner, dans l'anonymat, de votre expérience d'intervenant scolaire en milieu pluriethnique.

Voici la procédure de l'exercice.

1. Répondez aux questions.
2. Découpez les feuilles en suivant les pointillés, et déposez celles-ci dans les boîtes à cet effet.
3. Prenez une feuille dans chacune des boîtes.
4. Présentez aux autres le témoignage ainsi constitué.
5. Répondez aux questions des autres au meilleur de votre connaissance, en vous mettant dans la peau du témoin anonyme.

Note importante

Le participant n'est pas tenu de garder l'anonymat; il peut, s'il le désire, exprimer les réponses qu'il a lui-même formulées.

Voici les catégories de questions.

A) Mes débuts en milieu pluriethnique

- Qu'est-ce qui vous a conduit à oeuvrer dans une école pluriethnique?
- Décrivez-en les circonstances.

B) Ma pratique actuelle

- Comment décririez-vous votre expérience auprès d'une clientèle pluriethnique?

- Quelles sont vos principales difficultés?

- Décrivez brièvement une expérience pénible ou difficile avec une personne d'une autre ethnie que la vôtre.

- Décrivez une expérience particulièrement heureuse ou satisfaisante avec une personne d'une ethnie autre que la vôtre.

C) La suite de ma carrière en milieu pluriethnique

- Désirez-vous continuer à oeuvrer dans une école pluriethnique?

  OUI _____ NON _____

- Pourquoi?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- Avez-vous vraiment le choix?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Deuxième exercice

LES PARENTS CONTESTENT MON ÉCOLE

But de l'exercice

Amener les participants à approfondir certaines dimensions du *curriculum caché* de leur école.

Matériel requis

- Directives de la mise en situation «Les parents contestent mon école».
- Affiches.

Durée de l'exercice : environ 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes - directives de la mise en situation	Commencez l'exercice par un résumé des notions du *curriculum caché* et du programme explicite, car au cours de la mise en situation, l'analyse de la situation scolaire devra porter sur ces deux dimensions de l'école. Exposez ensuite le but et les étapes de l'exercice. Présentez la mise en situation au moyen de la feuille de directives de la mise en situation «Les parents contestent mon école». Procédez à la division des sous-groupes. Cette opération pourrait être effectuée au hasard ou selon l'intention des participants.
b) Échange en sous-groupes - directives de la mise en situation - discussion	Invitez les sous-groupes des parents et des intervenants scolaires à préparer leurs plaidoiries. L'équipe des commissaires établit les critères et prépare des questions en vue de la seconde partie de la mise en situation.

c) **Échange en grand groupe**

- mise en situation

Demandez aux participants de réaliser la mise en situation en suivant très scrupuleusement les consignes de la feuille des directives. Les parents exposent d'abord leurs points de vue; ils sont suivis des intervenants scolaires.

Une fois les délibérations des «commissaires» terminées, vous invitez les participants à abandonner leurs rôles et à discuter librement sur l'à-propos des propositions énoncées au cours de la mise en situation.

d) **Exposé**

- synthèse

Résumez en présentant les propositions retenues par le groupes des participants.

e) **Échange en grand groupe**

- objectivation

Demandez aux participants de livrer les fruits de leurs réflexions : pertinence d'effectuer une analyse de l'organisation scolaire en considérant le programme explicite aussi bien que le programme caché, intérêt de se mettre dans la peau d'autres partenaires de l'école, propositions retenues, notions abordées en introduction, critères élaborés pour juger de la qualité interculturelle de l'éducation et de l'enseignement dispensés à l'école.

Invitez les participants à évaluer l'exercice. Les aspects à considérer pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Directives de la mise en situation

LES PARENTS CONTESTENT MON ÉCOLE

Un groupe de parents représentatif des communautés culturelles présentes dans votre école soutient que l'éducation et l'enseignement dispensés ignorent leurs besoins, leurs caractéristiques socioculturelles et leurs aspirations. Devant une telle récrimination, les commissaires décident de convoquer une réunion spéciale et d'entendre les différentes parties, parents concernés et intervenants scolaires, histoire de déterminer les mesures à prendre.

Dans cette mise en situation, vous représentez un des groupes impliqués dans cette controverse : parents des diverses communautés ethniques, intervenants scolaires ou commissaires. Vous devez donc vous diviser en trois sous-groupes, préparer votre présentation et jouer la mise en situation. La présidence de cette assemblée spéciale sera confiée à l'animateur de l'atelier.

- Président des débats : animateur de l'atelier.

Trois sous-groupes sont formés au hasard :

- les parents,
- les intervenants scolaires,
- les commissaires.

Vous jouerez votre rôle avec conviction. Il est important de bien rendre la situation scolaire.

Rôles dévolus aux représentants de chacun des sous-groupes

Les parents

Vous devez bien faire état de la récrimination. Avec réalisme, vous établissez la preuve que la qualité de l'éducation interculturelle est faible, que les services sont inadaptés, que vos enfants souffrent de diverses formes de discrimination, que le rendement scolaire est insuffisant, etc. Vous exigez des commissaires des changements significatifs, faute de quoi vous allez prendre des mesures très sévères, comme retirer vos enfants des écoles, exposer la situation à la presse, protester auprès du ministère de l'Éducation, etc.

Les intervenants scolaires

Votre rôle consiste à préparer la défense de votre école et à faire en sorte que le problème ne dégénère pas en crise grave. Votre plaidoirie sera d'autant plus solide que les commissaires sont très sensibles à la récrimination des parents. Vous devez non seulement défendre votre école, mais comprendre la réaction des parents et voir s'il n'y a pas lieu d'apporter des changements à l'école. Le jugement des commissaires reposera sur ces deux aspects de la défense.

Les commissaires

Vous avez pour première tâche d'établir les critères sur lesquels vous fonderez votre jugement final. Dans la définition de ces critères, vous avez à prendre en considération les objectifs du ministère de l'Éducation, les orientations et les priorités de la Commission scolaire, la nécessité d'offrir à tous les élèves une réelle égalité de chances en éducation et des services qui répondent bien aux besoins spécifiques d'une clientèle pluriethnique. Les protestations des parents sont sérieuses, et votre jugement agira sur l'avenir de la Commission.

Préparation de l'assemblée

Les étapes de l'exercice et quelques règles de fonctionnement.

- Après l'introduction faite par le président des débats, les sous-groupes ont une demi-heure pour préparer leurs interventions.
- Les sous-groupes des parents et des intervenants scolaires ont chacun quinze minutes pour exposer leurs points de vue.
- Les commissaires ont ensuite une demi-heure pour interroger les deux parties; leur enquête doit leur permettre de dégager une image la plus précise et la plus complète possible de l'école.
- Le président a l'autorité absolue sur le déroulement de l'activité.
- Le sous-groupe des commissaires a ensuite une demi-heure pour délibérer. Cette discussion, qui s'effectue devant le reste du groupe, doit conduire à l'énoncé de quelques propositions susceptibles d'améliorer la situation de l'école. Ces propositions pourraient être écrites et affichées.
- Ces propositions doivent susciter une discussion libre chez les participants.

EXERCICE DE SAVOIR-FAIRE

Les deux exercices du savoir-être auront aidé le participant à mieux saisir certains aspects de son intervention. L'exercice du savoir-faire vise l'analyse de l'organisation scolaire, la recherche de solutions aux problèmes dégagés par cette analyse et l'identification de ressources humaines et matérielles pouvant être exploitées pour l'amélioration de la situation. Cette analyse porte sur chacun des partenaires de l'école, soit la communauté, les parents, les intervenants scolaires, la clientèle et les participants à cet atelier.

Cet exercice postule que plus l'intervenant scolaire agit sur des facteurs qui le concernent personnellement, plus son pouvoir de changement s'accroît. Par exemple, il exerce plus d'influence sur sa pratique personnelle que sur les règlements de l'école et sur la participation des parents ou de la communauté. Cet exercice vise à lui faire reconnaître cet état de fait et à l'amener à opter pour des changements dans sa pratique personnelle d'abord, sans pour autant négliger l'action qu'il peut effectuer pour améliorer les facteurs de l'environnement.

Exercice

LES CERCLES D'INFLUENCE ET LES RESSOURCES DE MON MILIEU

Buts de l'exercice

- Amener les participants à identifier les facteurs qui favorisent leur intervention en milieu pluriethnique, ou qui nuisent à celle-ci.
- Amener les participants à améliorer leurs conditions personnelles et pédagogiques de travail, grâce aux ressources humaines et matérielles disponibles dans leur milieu.

Matériel requis

- Feuille de directives «Les cercles d'influence et les ressources de mon milieu».
- Questionnaires «Cercles d'analyse A, B, C, D et E».
- Formulaire «Élaboration d'un plan d'action personnel».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé · but · étapes · directives · questionnaires	Commencez par exposer les buts et étapes de l'exercice. Présentez la feuille de directives 1 a) «Les cercles d'influence et les ressources de mon milieu» et les questionnaires «Cercles d'analyse A, B, C, D et E».
b) Travail individuel · questionnaires	Demandez aux participants de remplir individuellement les questionnaires.
c) Échange en sous-groupes · questionnaires · discussion	Demandez aux participants de soumettre leurs questionnaires à l'analyse d'un ou deux collègues.

d) Travail individuel

- directives

Demandez aux participants de compléter individuellement le formulaire «Élaboration d'un plan d'action personnel» et à le présenter à un collègue.

e) Échange en sous-groupes

- questionnaires
- discussion

Demandez aux participants de soumettre leur formulaire «Élaboration d'un plan d'action personnel» à l'analyse d'un ou deux collègues.

f) Échange en grand groupe

- discussion

Demandez aux participants de discuter de leur analyse et de leur plan d'action.

g) Exposé

- synthèse

Résumez en présentant les principaux facteurs favorables et défavorables à la pédagogie en milieu pluriethnique soulevés par les participants.

h) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Demandez aux participants d'exprimer leurs réflexions à la suite de l'analyse : facteurs favorables et défavorables à la pédagogie interculturelle, actions envisagées, ressources disponibles, actions prioritaires, etc.

Invitez les participants à évaluer l'exercice. Les aspects à considérer pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives

LES CERCLES D'INFLUENCE ET LES RESSOURCES DE MON MILIEU

Imaginons que vous personnifiez le point de départ d'une analyse de la pratique éducative de votre école et que chaque acteur de l'environnement scolaire est symbolisé par un cercle concentrique autour de vous.

Dans les exercices du savoir-être, vous avez réfléchi aux aspects très divers qui touchent votre quotidien scolaire. Le présent exercice vise à vous aider à systématiser cette réflexion et à améliorer vos conditions personnelles et pédagogiques de travail. Le point de départ, et le centre de cette analyse, c'est vous-même; cependant, vous êtes appelé à étudier les facteurs favorables et défavorables à votre intervention en rapport avec les autres acteurs de l'école.

Remplissez les cinq questionnaires «Cercles d'analyse A, B, C, D et E» en répondant, pour chacun d'entre eux, aux trois questions suivantes.

- Quels sont les facteurs favorables à mon intervention à l'école pluriethnique?
- Quels sont les facteurs défavorables à mon intervention à l'école pluriethnique?
- Comment puis-je améliorer ma pratique pédagogique et mes conditions de travail?

Questionnaires

CERCLES D'ANALYSE A, B, C, D et E

A — MOI-MÊME

Identifiez les facteurs personnels (motivations, aspirations professionnelles, ressources personnelles, aspects de votre personnalité, expériences, etc.) qui vous aident et vous nuisent dans votre intervention à l'école pluriethnique. Énumérez ensuite toutes les actions que vous pourriez entreprendre pour contrer les facteurs défavorables identifiés.

Facteurs favorables	Facteurs défavorables

Actions susceptibles d'améliorer votre pratique et vos conditions de travail

B — LA CLIENTÈLE

Identifiez les facteurs se rapportant à la clientèle qui sont favorables et défavorables à votre intervention à l'école pluriethnique. Énumérez ensuite toutes les actions que vous pourriez entreprendre pour contrer les facteurs défavorables identifiés.

Facteurs favorables	Facteurs défavorables

Actions susceptibles d'améliorer votre pratique et vos conditions de travail

C — LES INTERVENANTS SCOLAIRES ET L'ÉCOLE

Identifiez les facteurs se rapportant à vos collègues de travail et à l'école, comme organisation, qui sont favorables et défavorables à votre intervention en milieu pluriethnique. Énumérez ensuite toutes les actions que vous pourriez entreprendre pour contrer les facteurs défavorables identifiés.

Facteurs favorables	Facteurs défavorables

Actions susceptibles d'améliorer votre pratique et vos conditions de travail

D — LES PARENTS

Identifiez les facteurs se rapportant aux parents qui sont favorables et défavorables à votre intervention à l'école pluriethnique. Énumérez ensuite toutes les actions que vous pourriez entreprendre pour contrer les facteurs défavorables identifiés.

Facteurs favorables	Facteurs défavorables

Actions susceptibles d'améliorer votre pratique et vos conditions de travail

E — LA COMMUNAUTÉ

Identifiez les facteurs se rapportant à la communauté qui sont favorables et défavorables à votre intervention à l'école pluriethnique. Énumérez ensuite toutes les actions que vous pourriez entreprendre pour contrer les facteurs défavorables identifiés.

Facteurs favorables	Facteurs défavorables

Actions susceptibles d'améliorer votre pratique et vos conditions de travail

Formulaire

ÉLABORATION D'UN PLAN D'ACTION PERSONNEL

Parmi les actions que vous avez identifiées dans chacun des cercles d'influence, identifiez celles sur lesquelles vous avez le plus de contrôle. Pour ce faire, nous vous suggérons d'évaluer les actions au moyen des 4 critères suivants :

- vos habiletés personnelles pour entreprendre ces actions avec succès;
- le degré de motivation que vous ressentez en rapport avec ces actions;
- la disponibilité de ressources humaines ou matérielles dans votre milieu pour vous aider à entreprendre ces actions;
- le pouvoir que vous avez en rapport avec ces actions.

Établissez, pour chacun de ces critères, des échelles en 5 points : le point 4 de l'échelle symbolise le degré de contrôle le plus élevé et le point 0 le degré le plus faible. Ainsi, pour une action donnée, il est possible de recueillir un maximum de 16 points.

Les actions obtenant le résultat le plus élevé pourraient devenir vos interventions prioritaires.

Notez également le cercle dans lequel votre résultat est le plus élevé et concentrez votre action des prochains mois à ce niveau.

Vous pouvez discuter de cette analyse avec des collègues et vous élaborez un plan d'action personnel qui comprend les étapes suivantes.

Action prioritaire

- Objectif.
- Moyens pour atteindre cet objectif.
- Résultat attendu.
- Indices qui me permettront de juger si mon objectif est atteint.
- Calendrier de mise en oeuvre de mes moyens.
- Ressources humaines ou matérielles nécessaires ou disponibles pour m'aider à réaliser mon objectif.

Remplissez un questionnaire semblable pour chacune des actions que vous désirez entreprendre.

RESSOURCES ÉCRITES ET AUDIOVISUELLES

BEAUCHESNE, A et HENSLER, H. (1987).
Les écoles à clientèle pluriethnique, situation de la langue et intégration psychosociale des élèves. Conseil de la langue française. Collection «Dossiers du Conseil de la langue française», nº 25. Québec : Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987a).
Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Conseil de la langue française. Collection «Notes et documents», nº 63. Québec : Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987b).
Vivre la diversité en français, le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français à l'école pluriethnique de l'île de Montréal. Québec : Éditeur officiel du Québec.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION (1986).
Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la C.E.C.M. 2 volumes. Montréal : Coopération Nord-Sud.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (1985).
L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Montréal : Direction des communications du ministère de l'Éducation.

Un guide de formation en six livrets

1er livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt: 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1991?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 38 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Comprend des médiagraphies. Dépouillement: v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s): Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

1602-E

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

André Beauchesne

avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel

٨٢

9602-E

ANDRÉ BEAUCHESNE

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

CINQUIÈME LIVRET

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET LA CLIENTÈLE DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Therrien

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-49-8 (5e livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET LA CLIENTÈLE DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

CONTENU

1. Objectifs généraux du module 3

2. Savoir transmis par l'agent de formation 6

3. Exercice de savoir-être 7

   - Notre cadre de référence face à la clientèle pluriethnique 8

4. Exercices de savoir-faire 17

   - Portrait de la clientèle de ma classe 18
   - Mini-enquête sur la clientèle de mon école 24

5. Ressources écrites et audiovisuelles 27

TROISIÈME MODULE DE FORMATION

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET LA CLIENTÈLE DE L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. Amener le participant à mieux connaître l'expérience et les caractéristiques socioculturelles des élèves de minorités ethniques.
2. Amener le participant à clarifier ses représentations face à l'expérience et aux caractéristiques socioculturelles des élèves de minorités ethniques.
3. Encourager l'enseignant à sans cesse réévaluer ses perceptions en rapport avec les élèves de minorités ethniques.
4. Amener le participant à mettre au point des outils lui permettant de recueillir des données sur l'expérience et sur les caractéristiques socioculturelles des élèves de minorités ethniques.

SAVOIR TRANSMIS PAR L'AGENT DE FORMATION

En guise d'introduction au module, l'agent de formation pourrait présenter aux participants un bref exposé sur quelques notions vues dans le second livret de ce guide.

Voici quelques suggestions pertinentes.

- Définir socialisation et acculturation (p. 18 à 21).
- Présenter diverses définitions désignant les clientèles des écoles pluri-ethniques et insister sur les limites de ces définitions (p. 44 à 50).
- Présenter divers problèmes reliés aux relations interethniques, tels ethno-centrisme, préjugé, discrimination, etc. (p. 52 à 54).

EXERCICE DE SAVOIR-ÊTRE

Les représentations, les croyances et les conceptions que l'on entretient au sujet de la clientèle de son école affectent son intervention de bien des façons : distribution de son attention, préjugés, stéréotypes, disqualifications subtiles, favoritisme, etc. Dans le but de prévenir ou de contrer ces pratiques souvent peu conscientes, l'exercice proposé dans ce savoir-être vise l'explicitation de son cadre de référence relativement aux caractéristiques socioculturelles et à l'expérience d'intégration scolaire de sa clientèle scolaire.

Exercice

NOTRE CADRE DE RÉFÉRENCE FACE À LA CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

Buts de l'exercice

- Amener les participants à rendre explicite leur cadre de référence (perceptions ou représentations) au sujet de la socialisation, de l'acculturation et des caractéristiques socioculturelles des élèves de minorités ethniques qui fréquentent leur école.
- Amener les participants à identifier certains stéréotypes ou préjugés en rapport avec leur clientèle.

Matériel requis

- Feuille de directives - «Les représentations des caractéristiques de notre clientèle pluriethnique».
- Grilles d'observation - «Les caractéristiques socioculturelles des élèves»;
  - «L'intégration des élèves à l'école pluriethnique»;
  - «Les préjugés, les stéréotypes, les clichés, les commentaires».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé	Commencez l'exercice en donnant les définitions des termes *stéréotype, préjugé, ethnocentrisme*, etc.
- savoir - but - étapes	Présentez ensuite le but et les étapes de l'exercice.
- directives de la mise en situation	Expliquez aux participants en quoi consiste un «fish bowl». Il s'agit d'une discussion se déroulant au centre de la pièce entre quelques participants et à laquelle les autres participants assistent à titre d'observateurs. L'échange porte sur un thème précis (ici, un jeu de rôle). Dans cet exercice, nous proposons une variante qui se caractérise par une participation progressive d'une partie des observateurs.

Présentez la feuille de directives «Les représentations des caractéristiques de notre clientèle pluriethnique».

Divisez les participants en trois sous-groupes : un groupe composé de quelques observateurs (le quart du groupe), deux ou trois participants prêts à introduire «le fish bowl» (jeu de rôle) et les autres participants que vous invitez à intervenir progressivement. Vous transmettez aux observateurs la grille d'observation : «Les caractéristiques socioculturelles des élèves». Rappelez aux participants au «fish bowl» qu'ils doivent personnifier un élève d'une minorité ethnique présente à l'école.

b) Échange en grand groupe

- «fish bowl»

Invitez les participants à réaliser le jeu de rôle. Cette partie de l'exercice devrait durer environ 30 minutes.

c) Échange en sous-groupes

- discussion

Invitez les participants à se diviser en sous-groupes de trois ou quatre personnes. Chaque sous-groupe doit comprendre au moins un des participants ayant tenu le rôle d'observateur; celui-ci livre ses observations au groupe. Chacune des équipes analyse les représentations ou les perceptions que les participants ont véhiculées au sujet des caractéristiques des élèves de minorités ethniques au cours du jeu de rôle. Les préjugés, les stéréotypes, etc. sont également identifiés (se référer aux définitions données en introduction).

d) Échange en grand groupe

- discussion

Demandez aux participants d'exposer à l'ensemble du groupe le résultat du travail en sous-groupes. Une discussion sur les représentations des participants au sujet de l'expérience et des caractéristiques socioculturelles des élèves de minorités ethniques pourrait suivre les exposés des différents sous-groupes. Une attention particulière pourrait être accordée aux préjugés, aux stéréotypes, etc. véhiculés par les participants.

e) Exposé

- synthèse

Résumez les discussions en présentant les principaux points de vue des participants concernant leurs représentations des élèves de minorités ethniques. Rappelez les principaux stéréotypes et préjugés identifiés par les participants.

f) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Invitez les participants à partager les prises de conscience qu'ils ont faites au cours de l'exercice, entre autres, les perceptions ou représentations qu'ils entretiennent à l'endroit de certains groupes (vision romantique, jugement sévère, images sans nuances, etc.), les préjugés et stéréotypes les plus fréquents, le point de vue ethnocentrique qu'ils adoptent pour juger les élèves de minorités ethniques, la définition de la culture qui se dégage des discussions, etc. Vous pouvez souligner les points de vue convergents et divergents des participants sur ces matières.

Invitez les participants à évaluer l'exercice. Les aspects à considérer pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et collectif;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils utilisés dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives

LES REPRÉSENTATIONS DES CARACTÉRISTIQUES DE NOTRE CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

Dans le but de rendre plus explicite votre cadre de référence face à la clientèle pluriethnique, nous vous proposons un exercice au cours duquel vous jouerez le rôle d'élèves de minorités ethniques qui discutent de leurs expériences quotidiennes. Il s'agit d'un «fish bowl» à participation progressive. D'abord, vous vous divisez en trois groupes :

- des participants qui jouent le rôle d'élèves et qui discutent au centre de la pièce (deux, trois pour commencer);
- des participants qui assistent à la discussion (ils se placent autour du premier groupe), mais qui peuvent progressivement intégrer le premier groupe afin d'intervenir au nom d'«élèves» dont ils veulent jouer le rôle;
- un groupe d'observateurs qui prend en note les interventions des «élèves».

Rôle des deux ou trois «élèves» qui commencent l'exercice

Les participants qui font partie du jeu de rôle doivent personnifier un élève d'un groupe ethnique présent dans leur école. Ils doivent dire à tous le rôle qu'ils jouent avant d'intervenir. Le jeu de rôle commence tout simplement par une discussion entre les deux ou trois «élèves» qui ont accepté de commencer le jeu. Ils choisissent le thème et improvisent. Des sujets comme les activités parascolaires, les cours, les sorties entre garçons et filles, les règlements à la maison, les valeurs véhiculées par les jeunes constituent des déclencheurs idéaux. La discussion doit être la plus réaliste possible, si l'on veut atteindre le but visé par cet exercice.

Rôle des autres participants

Les autres participants assistent à la discussion et s'y joignent lorsqu'ils le désirent, en s'approchant du groupe, comme on le ferait dans une conversation normale entre jeunes. Au moment de faire leur première intervention, ils identifient le personnage qu'ils jouent en disant «mon nom est Rodriguez et je suis originaire du Chili», ou encore, «mon nom est Jacques et je suis un Québécois de souche française». Cela fait, ils se mêlent à la discussion.

Rôle des observateurs

Au cours de la discussion, les observateurs recueillent des données sur trois dimensions de l'expérience des «élèves» : leurs caractéristiques socioculturelles (première grille), leur intégration à l'école pluriethnique (deuxième grille) et les préjugés, stéréotypes, etc. dont ils sont victimes (troisième grille). Les trois grilles correspondant à ces dimensions et présentées plus bas sont réparties entre les observateurs qui prennent des notes sur les aspects suivants :

- l'ethnie de l'«élève» qui prend la parole;
- des commentaires selon la dimension abordée (caractéristiques, intégration ou préjugés, stéréotypes, etc.);
- les propos des «élèves» ou un résumé de leurs interventions.

Idéalement, deux ou trois observateurs devraient enregistrer des observations pour chacune des dimensions.

Première grille d'observation

LES CARACTÉRISTIQUES SOCIOCULTURELLES DES ÉLÈVES

Pour chacune de vos observations, prenez en note, dans la case appropriée, l'ethnie des «élèves» qui prennent la parole, les commentaires sur les caractéristiques socioculturelles rapportés dans la discussion et quelques propos des «élèves» (ou résumé de leurs interventions).

Ethnies	Caractéristiques	Propos (ou résumé des interventions)

Deuxième grille d'observation

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

Pour chacune de vos observations, prenez en note, dans la case appropriée, l'ethnie des «élèves» qui prennent la parole, les commentaires sur son intégration à l'école pluriethnique rapportés dans la discussion et quelques propos des «élèves» (ou résumé de leurs interventions).

Ethnies	Commentaires sur l'intégration	Propos (ou résumé des interventions)

Troisième grille d'observation

LES CARACTÉRISTIQUES SOCIOCULTURELLES DES ÉLÈVES

Pour chacune de vos observations, prenez en note, dans la case appropriée, l'ethnie des «élèves» qui prennent la parole, les préjugés, les stéréotypes, les clichés, les commentaires ethnocentriques rapportés dans la discussion et quelques propos des «élèves» (ou résumé de leurs interventions).

Ethnies	Préjugés, stéréotypes, clichés, commentaires ethnocentriques	Propos (ou résumé des interventions)

EXERCICES DE SAVOIR-FAIRE

Deux exercices de savoir-faire sont suggérés dans cette section du module. L'un touche ses classes et l'autre l'ensemble de l'école. Ils visent à initier les participants à une méthode simple de cueillette d'informations sur les caractéristiques socioculturelles et sur l'expérience des jeunes. Ils offrent également aux participants l'occasion de modifier leurs conceptions des jeunes en milieu pluriethnique en faveur d'une vision plus dynamique de leur univers culturel.

Premier exercice

PORTRAIT DE LA CLIENTÈLE DE MA CLASSE

But de l'exercice

Amener les participants à mieux s'informer sur l'expérience et sur les caractéristiques socioculturelles des élèves de leurs classes, au moyen d'un questionnaire qu'ils élaboreront au cours de l'exercice.

Matériel requis

Feuille de directive «Cueillette d'informations au sujet des élèves de ma classe».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes	Commencez l'exercice par un bref rappel des notions d'acculturation et de caractéristiques socioculturelles (voir la définition de la culture [styles et modes de vie] dans le second livret du guide). Présentez le but et les étapes de l'exercice. Faites ressortir le fait que la recherche d'informations sur les groupes ethniques n'est pas sans lien avec une certaine conception de la culture. Par exemple, une définition qui résume la culture à ses composantes (us et coutumes) peut entraîner une recherche d'informations factuelles. Une définition plus dynamique de la culture favorise plutôt une réflexion sur les processus et sur les mécanismes de la socialisation et de l'acculturation.
b) Échange en grand groupe - discussion - directives	Demandez aux participants d'échanger sur les informations qu'ils aimeraient recueillir relativement à leur clientèle. Au cours de la discussion, intervenez pour faire prendre conscience aux participants que l'information peut être recueillie en rapport avec trois dimensions différentes :

- information centrée sur les groupes ethniques (insistance sur la culture du pays d'origine ou du pays d'accueil; insistance sur les sous-groupes à l'intérieur d'un même groupe ethnique ou culturel, insistance sur les us et coutumes ou les valeurs, insistance sur les usages linguistiques à la maison, avec les amis, à l'école, etc.);

- information centrée davantage sur les individus (le processus de socialisation et d'acculturation des élèves de minorités ethniques);

- information centrée sur les représentations des acteurs de l'école concernant les groupes ethniques (identification des stéréotypes, des préjugés, des généralisations, des disqualifications, etc.). Par exemple, comment les élèves se sentent perçus par les intervenants scolaires ou par leurs pairs.

Mettez également en évidence l'existence de diverses méthodes de cueillettes de données et d'une variété de sources d'information possibles, si les participants ne le font pas au cours de la discussion. Par exemple, notez qu'ils peuvent recueillir l'information eux-mêmes au moyen d'une petite enquête auprès de leurs élèves, consulter les parents ou les associations ethniques, demander aux élèves de recueillir l'information au moyen d'un questionnaire préparé à l'avance ou par les élèves eux-mêmes ou réaliser des observations systématiques dans leurs classes.

Demandez aux participants de se regrouper en petites équipes et de préparer leur cueillette d'informations au moyen de la feuille de directives «Cueillette d'informations au sujet des élèves de ma classe».

c) Échange en sous-groupes

- discussion
- directives

Les participants préparent leur cueillette d'informations au moyen du formulaire de directives «Cueillette d'informations au sujet des élèves de ma classe».

d) Échange en grand groupe

- discussion

Mise en commun du travail en sous-groupes. Si nécessaire, invitez les participants à retourner en sous-groupes pour compléter le travail après la mise en commun.

Demandez aux participants d'identifier des exploitations possibles des données qui seront recueillies dans leur classe. Dans ce sens, les participants pourraient tenter

de répondre aux questions «Qu'est-ce que je vais faire de ces données? En quoi pourront-elles m'aider à adapter mon enseignement aux besoins de ma clientèle pluriethnique?» Si les participants sont incapables de répondre à ces deux questions, ils ne sauront pas comment compiler ni exploiter concrètement leurs données. En effet, il faut prévoir la technique de traitement des données, l'utilisation possible des informations recueillies dès l'élaboration de l'outil de collecte de données.

e) Exposé

- synthèse

Résumez les discussions en mettant en évidence les types d'informations que les participants désirent recueillir au sujet de leurs élèves, les différentes méthodes de cueillette d'informations, les sources d'informations retenues et l'exploitation qu'ils prévoient faire de leurs données. Des liens avec certaines définitions de culture pourraient être établis.

Proposez une rencontre ultérieure en vue de partager les résultats de leur cueillette et de leur analyse des données.

f) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Revenez sur les apprentissages réalisés avec les participants. Invitez les participants à rendre explicites les principales prises de conscience au sujet, notamment, de la pertinence de la cueillette d'informations, des limites et des difficultés d'une telle activité, de la diversité des méthodes et des sources de cueillette d'informations, de l'exploitation possible d'une telle information, etc.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de leur participation personnelle et de celle de l'ensemble des participants;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives

CUEILLETTE D'INFORMATIONS AU SUJET DES ÉLÈVES DE MA CLASSE

Après la réflexion effectuée jusqu'à présent au sujet de l'information concernant les élèves de minorités ethniques, vous êtes maintenant invité à planifier une cueillette d'informations sur la clientèle diversifiée de votre ou de vos classes. Voici les étapes à franchir dans la réalisation de cette tâche.

A) Identification des individus ou groupes cibles

B) Identification des types d'informations à recueillir

C) Description de la méthode de cueillette d'informations

D) Préparation de l'outil de cueillette d'informations

E) Identification de l'exploitation possible des données recueillies

Deuxième exercice

MINI-ENQUÊTE SUR LA CLIENTÈLE DE MON ÉCOLE

But de l'exercice

Amener les participants à mieux connaître la clientèle pluriethnique de leur école au moyen d'un questionnaire sur les caractéristiques et sur l'expérience des élèves qu'ils élaboreront au cours de l'exercice.

Matériel requis

Aucun.

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes	Commencez l'exercice en mettant en évidence l'importance de bien connaître la clientèle de son école. Insistez, entre autres, sur le fait que les statistiques officielles sont souvent imprécises et dépeignent souvent très mal la composition de la clientèle; en effet, ces statistiques sont compilées à partir de données trop partielles, comme la langue maternelle de l'élève. Mettez en évidence le fait qu'une telle enquête peut être l'occasion de recueillir des informations plus nuancées sur les caractéristiques socioculturelles des élèves, mais aussi sur leur expérience d'intégration à l'école. Présentez l'objectif et les étapes de l'exercice.
b) Échange en grand groupe - discussion - directives	Dans une discussion ouverte, amenez les participants à : • définir des objectifs de la mini-enquête : une séance de remue-méninges suivie de la formulation de quelques objectifs généraux; • identifier l'information à recueillir. Suggérez aux participants que les données peuvent être recueillies en rapport avec trois dimensions différentes :

a) information centrée sur les groupes ethniques (attention sur la culture du pays d'origine ou du pays d'accueil; attention sur les sous-groupes à l'intérieur d'un même groupe ethnique ou culturel, attention sur les us et coutumes ou les valeurs, attention sur les usages linguistiques à la maison, avec les amis, à l'école, etc.);
b) information centrée davantage sur les individus (le processus de socialisation et d'acculturation des élèves de minorités ethniques);
c) information centrée sur les représentations des acteurs de l'école concernant les groupes ethniques (identification des stéréotypes, des préjugés, des généralisations, des disqualifications, etc.) Par exemple, comment les élèves se sentent perçus par les intervenants scolaires ou par leurs pairs?

Une fois les objectifs définis, les thèmes de l'enquête identifiés, présentez le travail en sous-groupe.

Invitez les participants à élaborer le questionnaire d'enquête qui sera utilisé dans toute l'école à partir des critères suivants :

- nombre réduit de questions (dix ou douze au maximum);
- utilisation d'une langue simple, adaptée au niveau des élèves;
- rédaction de questions très courtes;
- rédaction de questions fermées (choix de réponses) et de questions ouvertes (aucun choix de réponses);
- garantissez l'anonymat.

Insistez sur le fait qu'il faut prévoir comment effectuer la compilation des données au moment de rédiger les questions.

c) **Échange en sous-groupes**

- discussion
- directives

Les participants élaborent leur questionnaire.

d) **Échange en grand groupe**

- discussion

- Mise en commun des questions de l'enquête.
- Retranscrire les questions formulées et effectuer un premier regroupement des questions en tenant compte des thèmes identifiés au départ.

- Montage du questionnaire final.

  Certaines questions faisant consensus seront reprises intégralement, d'autres devront être reformulées afin de traduire les préoccupations de l'ensemble du groupe.

- Terminez l'exercice en établissant avec les participants les modalités de passation du questionnaire, de compilation des données et d'analyse des résultats.

e) Exposé

- synthèse

Résumez l'exercice en rappelant les principales étapes.

f) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Demandez aux participants de discuter des apprentissages réalisés au cours de l'exercice.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de leur participation personnelle et de celle de l'ensemble des participants;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

RESSOURCES ÉCRITES ET AUDIOVISUELLES

BÉJIN, A. et FREUND, J. (éd.) (1986).
Racismes antiracismes. Paris : Librairie des méridiens.

BILLING, M. (1984).
Racisme, préjugés et discrimination. *In* S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France, p. 449-472.

CAMILLERI, C. (1986).
Socialisation : recherches interculturelles. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, nº 3. Texte de la conférence de clôture du colloque de A.R.I.C., mars 1986, p. 18-31.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1982).
Combattre le racisme, Cahier de pédagogie progressiste, nº 6. Montréal : Mouvement québécois pour combattre le racisme.

CENTRE DE RECHERCHES CARAÏBES (1985).
Les jeunes Haïtiens de la seconde génération. Adaptation psychosociale, nº 16. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

CENTRE DE RECHERCHES CARAÏBES (Sous la direction de Pierre-Jacques, C.) (1982).
Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

CENTRE DES RESSOURCES DE LA TROISIÈME AVENUE ET LE VIDÉOGRAPHE, réalisateur, Bertel, G. et Geschiedt, J. (1981).
Tu te crois peut-être supérieur, mais je pense que nous sommes égaux (vidéocassette, 37 min, coul. : 3/4 po) Montréal : Vidéographe (4545, rue Garnier).

CHALOM, M. (1985).
Migration, acculturation et alphabétisation. *In* M. Crespo et M. Lessard (éd.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, p. 161-183.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, réalisateur, Desjardins, J.; coordinatrice, Lavoie-Gauthier, L. (1985).
Vice versa (vidéocassette, 42 min, coul. : VHS) Série Communautés culturelles. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études et Bureau des moyens d'enseignement.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, Ministère de l'Éducation (1988).
L'équité raciale : rapport sur l'équité raciale et ethnoculturelle (Vidéocassette, 16 min 12 s, coul.: VHS). Toronto : Focus Production (165, av. Danforth).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, Ministère de l'Éducation (1978).
Race, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes. Toronto : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1984).
L'égalité, ça presse. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. Ottawa : Centre d'édition du gouvernement du Canada.

GROUPE INTERVENTION-VIDÉO, Producteur, Boyd, Y., réalisateur, Truchon, F., production Théâtre multiculturel des jeunes enr.
As-tu des bibites? (vidéocassette). Montréal : Groupe intervention-vidéo (718, rue Gilford).

HILLD. (date inconnue)
Les droits de la personne au Canada : regard sur le racisme. Ottawa : Congrès du travail du Canada.

LAPERRIÈRE, A. (1983).
L'intégration socioscolaire des immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

PIERRE-JACQUES, C. (1986).
Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE LA CROIX ROUGE (1987).
Nos droits sont sacrés (Vidéocassette, 20 min, coul.: VHS). Toronto : Focus Production (165, av. Danforth).

SZACKA, A. (1982).
Le racisme aujourd'hui. Québec : L'Association des travailleurs immigrants et québécois.

Un guide de formation en six livrets

1er livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro ISN : 9602
Centre d'intérêt : 250

Beauchesne, André.

Education et pédagogie interculturelles : guide de formation / André Beauchesne ; [avec la collaboration de Mona Leblanc et d'Hélène Turmel]. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP ; [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1991?].
6 v. (55, 86, 39, 28, 28, 38 p.) ; 25 cm.

"Le Secteur du multiculturalisme du Secrétariat d'Etat a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document". "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Comprend des médiagraphies. Dépouillement : v. 1. L'approche de formation -- v. 2. Perspectives théoriques -- v. 3. Cadre de référence interculturel -- v. 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique -- v. 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique -- v. 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative.

ISBN 2-920859-44-7

ISBN 2-920859-45-5

ISBN 2-920859-46-3

ISBN 2-920859-47-1

ISBN 2-920859-48-X

ISBN 2-920859-49-8

ISBN 2-920859-50-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Leblanc, Mona • Turmel, Hélène • Commission des écoles catholiques de Montréal • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Education interculturelle • Formation des enseignants • Formation des administrateurs • Guide

Le but général de ce guide est l'amélioration de l'intervention auprès de la population scolaire pluriethnique. Il a été conçu d'abord pour des agents de formation en éducation et en pédagogie interculturelles dans leur travail auprès d'enseignants, de professionnels et de directeurs en milieu pluriethnique. Mais ce guide vise également une diversité d'intervenants ou de formateurs du domaine de l'interculture. Le guide comprend six livrets. Le premier initie l'agent de formation au module de perfectionnement préconisé dans ce guide et lui fournit les outils nécessaires à la préparation de ses interventions auprès des participants. Le second livret fait la revue des principales notions d'éducation interculturelle, suggère des lectures à l'utilisateur et précise l'idée de la pédagogie interculturelle. Chacun des quatre derniers livrets propose un module d'exercices que l'agent de

formation fait faire aux intervenants en vue de développer les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire propres à l'éducation et à la pédagogie interculturelle.

Type de document :

9602- F

Éducation et pédagogie interculturelles

Guide de formation

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative

André Beaucheesne

avec la collaboration de Mona Leblanc
et d'Hélène Turmel

Éditions du CRP

9612-F

ANDRÉ BEAUCHESNE

ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLES

SIXIÈME LIVRET

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET SA PRATIQUE ÉDUCATIVE

Le Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État a subventionné la recherche initiale relative à la réalisation de ce document.

Les opinions émises dans ce document représentent le point de vue de l'auteur mais pas nécessairement celui du Ministre au Multiculturalisme ou du personnel rattaché à son ministère.

Graphisme de la page couverture : Sylvie H. Brunet
Révision linguistique : Gérard-Raymond Roy et André Pronovost
Présentation : Louise-Diana Therrien

ISBN : 2-920859-44-7 (ensemble)
2-920859-50-1 (6e livret)

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

et

La Commission
des écoles catholiques
de Montréal
Québec, Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous les pays.

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET SA PRATIQUE ÉDUCATIVE

CONTENU

1. Objectifs généraux du module 5

2. Savoir transmis par l'agent de formation 6

3. Exercices de savoir-être 7

   - Macro-analyse de ma pratique pédagogique 9
   - Micro-analyse de mon enseignement 20

4. Exercices de savoir-faire 25

   - Élaboration d'un plan de cours adapté à sa clientèle pluriethnique 27
   - Mise sur pied d'un comité interculturel 33

5. Ressources écrites et audiovisuelles 38

QUATRIÈME MODULE DE FORMATION

L'INTERVENANT SCOLAIRE ET SA PRATIQUE ÉDUCATIVE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. Amener les participants à identifier leurs besoins dans l'interaction intervenants/élèves.
2. Amener les participants à développer un cadre de référence personnel pour l'analyse des pratiques éducatives interculturelles relatives aux activités parascolaires et aux activités à l'intérieur de la classe.
3. Amener les participants à identifier un besoin d'éducation interculturelle dans leur école ou leurs pratiques éducatives.
4. Amener les participants à adapter leurs interventions éducatives et leur enseignement aux principes de l'éducation interculturelle.

SAVOIR TRANSMIS PAR L'AGENT DE FORMATION

En guise d'introduction au module, l'agent de formation pourrait présenter aux participants les notions suivantes explicitées dans le deuxième livret :

- la définition de pédagogie interculturelle (p. 59 à 64);
- les dix principes d'éducation interculturelle (p. 64 à 73).

EXERCICES DE SAVOIR-ÊTRE

Dans les écoles pluriethiques de la CÉCM, la grande majorité des intervenants scolaires a plus de dix ans d'expérience auprès d'une clientèle culturellement diversifiée. Forts de leur longue expérience, ils ont développé plusieurs automatismes professionnels qui leur permettent de trouver des solutions personnelles à la plupart des problèmes pédagogiques reliés à cette situation complexe. De fait, ils ont élaboré, au fil des ans, un répertoire pédagogique non négligeable. Ils sont aussi soutenus par une organisation scolaire assez bien rodée qui fournit une variété de services spécialisés. Néanmoins, plusieurs études récentes dans les écoles pluriethniques tendent à montrer que, malgré l'aptitude des intervenants à faire face aux problèmes et à prodiguer une éducation valable qui stimule la majorité des élèves à l'apprentissage, l'enseignement et les services professionnels ne sont pas plus adaptés aux besoins d'acculturation des élèves qu'à l'esprit et à l'orientation de l'éducation interculturelle.

Il y a lieu d'inviter les intervenants scolaires, enseignants, administrateurs, professionnels non enseignants à se poser des questions sur la pertinence de leurs pratiques. À cette fin, nous proposons deux exercices qui devraient favoriser cet objectif à différents niveaux : le premier exercice vise une analyse globale (une macro-analyse) de leurs interventions à l'école pluriethnique et le second porte sur une analyse plus fine (une micro-analyse) de leur enseignement ou de leur intervention.

Premier exercice

MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

But de l'exercice

Favoriser une analyse globale des pratiques éducatives des participants en matière d'éducation interculturelle.

Matériel requis

- Calque «La macro-analyse de ma pratique pédagogique».
- Feuille de directives «La macro-analyse de ma pratique pédagogique».
- Grille d'analyse «La macro-analyse de ma pratique pédagogique».

Duré de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé - savoir - but - étapes - calque - feuille de directives	Rappelez aux particiapnts les dix principes de la pédagogie interculturelle. Exposez l'objectif et les étapes de l'exercice. Présentez le calque «La macro-analyse de ma pratique pédagogique» et expliquez son contenu. Mettez en évidence l'importance de se situer dans une démarche d'entraide professionnelle plutôt que dans une démarche évaluative. Insistez sur la nécessité de s'engager sincèrement et totalement afin de maximiser les effets positifs de cet exercice. Expliquez qu'il y aura trois étapes principales : • une analyse au moyen de la grille d'analyse «La macro-analyse de ma pratique pédagogique»; • une sélection d'une ou de plusieurs cibles de l'analyse; • un choix de la méthode d'analyse.

Indiquez qu'on va entreprendre la première étape qui s'effectuera en sous-groupes de deux participants.

Dans cette analyse macroscopique de leurs pratiques, les participants vont identifier leurs pratiques interculturelles actuelles, lesquelles constituent des acquis d'expérience, et les problèmes d'adaptation qu'ils rencontrent.

Ils pourront ensuite identifier les ressources matérielles et humaines disponibles qui peuvent les aider à adapter leurs interventions à leur clientèle pluriethnique.

Présentez la grille d'analyse «La macro-analyse de ma pratique pédagogique».

b) Échange en sous-groupes

- formulaire
- discussion

Les participants remplissent la grille d'analyse «La macro-analyse de ma pratique pédagogique» en sous-groupes de deux ou trois participants.

c) Échange en grand groupe

- discussion

Invitez les participants à discuter en grand groupe de leur travail d'analyse. Les questions suivantes pourraient favoriser la discussion.

- Quels sont les acquis communs à tous?
- Quelles sont les principales différences entre les participants?
- Quels sont les problèmes les plus fréquemment identifiés?
- Quels sont les besoins d'adaptation les plus fréquemment identifiés?

d) Exposé

- procédure d'entraide

Présentez aux participants la seconde étape qui a pour objectif de les amener à identifier certains aspects de leur pratique qu'ils voudraient analyser plus en profondeur. Cette étape exploite une procédure d'entraide professionnelle (aide entre pairs sans intervention d'expert) dans laquelle ils identifient une autre personne avec qui ils aimeraient pousser leur analyse pédagogique. Ils devront établir une entente sur des modalités d'analyse spécifiques à leur situation. Voici les étapes de cette démarche :

- formation d'équipes de travail de deux;
- identification d'un ou des aspects sur lesquels chacun des participants désire pousser son analyse.

Vous pouvez suggérer les critères suivants pour les aider à choisir un ou plusieurs aspects :
- pouvoir personnel sur la situation;
- motivation à y travailler;
- accessibilité de ressources humaines ou matérielles;
- urgence de la situation.

- choix d'une méthode d'entraide
  - échanges en profondeur avec son partenaire;
  - observation de son collègue en classe ou ailleurs, en vue d'une rétroaction sur les dimensions identifiées;
  - enregistrement audio ou vidéo d'une ou de plusieurs interventions.

- choix d'une méthode de cueillette de données
  - l'élaboration d'un questionnaire d'observation exploitant les dix principes;
  - l'utilisation d'une grille d'observation déjà existante;
  - l'observation anecdotique ou libre (sans formulaire d'observation);
  - l'enregistrement audio ou vidéo d'une ou de plusieurs interventions;

- établissement d'un calendrier de cueillette des données et d'échanges sur les informations recueillies.

e) Échange en sous-groupes

- discussion
- planification de l'entraide

Invitez les participants à effectuer cette deuxième étape en établissant une entente qui pourrait prendre la forme d'un contrat.

f) Échange en grand groupe

- discussion

Discus sion libre sur le travail en sous-groupes. Invitez les participants à soulever les problèmes rencontrés et à présenter à leurs collègues leur planification d'analyse.

g) Exposé

- synthèse

Résumez l'exercice en rappelant les principales étapes et encouragez les participants dans cette démarche exigeante mais très profitable.

h) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Invitez les participants à discuter des apprentissages réalisés au cours de l'exercice. Par exemple, l'approche de l'entraide professionnelle, les différentes méthodes de cueillette des données, l'importance d'établir une entente claire, etc.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de leur participation personnelle et de celle de l'ensemble des membres;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives

LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

En vous référant aux dix principes de la pédagogie interculturelle que l'animateur de cet atelier vous a présentés, effectuez l'analyse de votre engagement en éducation interculturelle. Pour vous aider à réaliser cette tâche exigeante, nous vous invitons à suivre la procédure suivante :

- relisez attentivement les dix principes pour bien vous en imprégner;
- en vous servant de ce cadre de référence pour l'étude de votre pratique professionnelle, remplissez le présent formulaire;
- diagnostiquez la qualité et l'importance de votre implication en éducation interculturelle en identifiant, dans les ovales, les zones des acquis et des ressources ainsi que les zones des problèmes et des pratiques inadaptées.

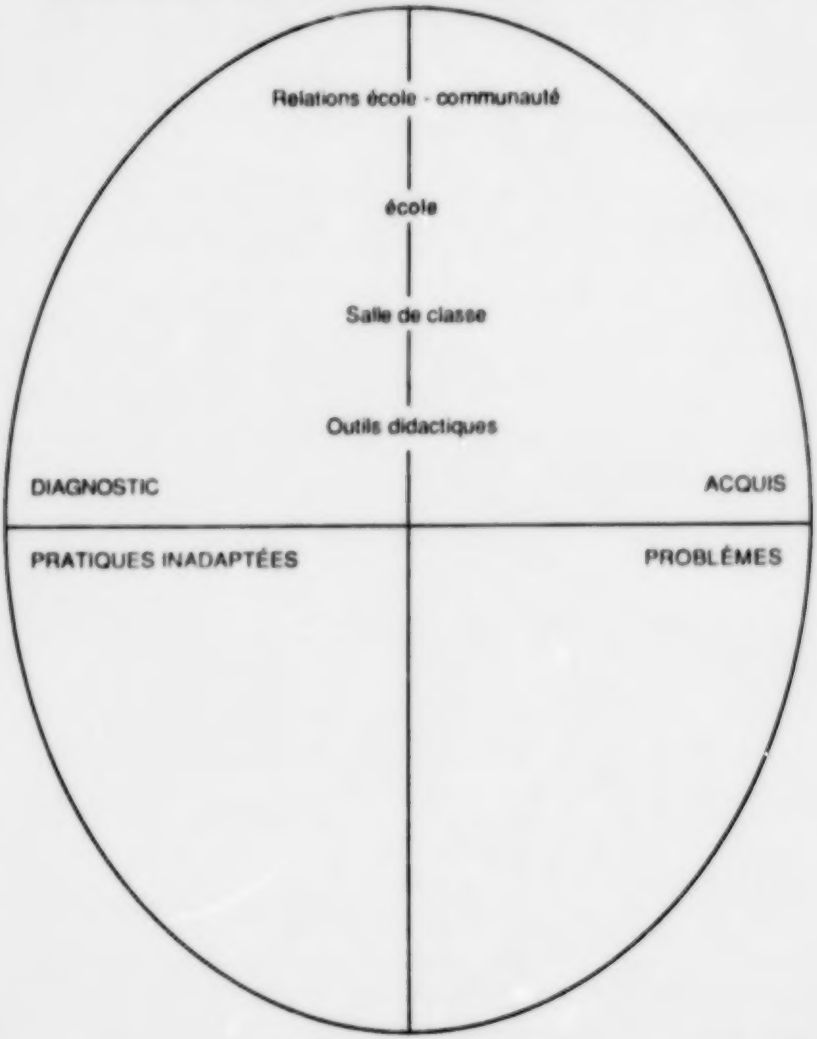
L'outil que nous vous proposons ici est simple, mais il vous permet d'identifier les zones de vos acquis interculturels ainsi que les zones comprenant des problèmes ou des pratiques inadaptées pour lesquels vous devriez chercher des solutions. Le diagramme suivant comprend quatre grands ovales qui représentent les principaux environnements ou objets avec lesquels vous êtes en contact dans votre intervention. Pour vous aider dans votre analyse, nous vous avons suggéré quelques objets plus précis. Ces ovales sont traversés par un axe horizontal et un axe vertical qui divisent cette figure en quatre parties représentant les étapes de l'analyse.

En suivant le sens des aiguilles d'une montre, vous analysez votre intervention en répondant, pour chacun des environnements ou ressources aux questions suivantes.

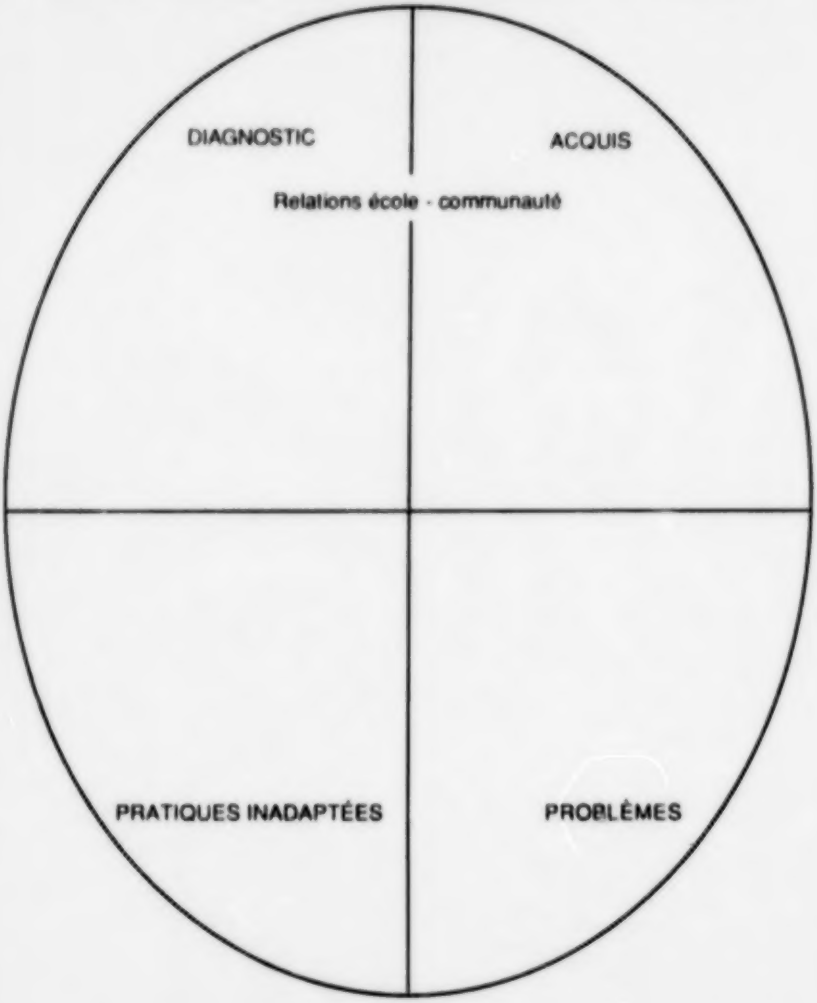
- En prenant les dix principes comme cadre de référence pour l'analyse, quels sont mes acquis interculturels, c'est-à-dire mes pratiques pédagogiques qui répondent vraiment aux besoins de ma clientèle pluriethnique?
- En prenant les dix principes comme cadre de référence pour l'analyse, quels sont les principaux problèmes que je rencontre face à ma clientèle pluriethnique?
- En prenant les dix principes comme cadre de référence pour l'analyse, quels sont mes pratiques et mes interventions qui me semblent inadaptées, c'est-à-dire qui ne répondent pas aux besoins de ma clientèle?
- En prenant les dix principes comme cadre de référence pour l'analyse, quel est mon diagnostic relativement à ma pratique et à mes interventions?

Vous répondez à ces questions sur les feuilles (ovales) préparées à cet effet.

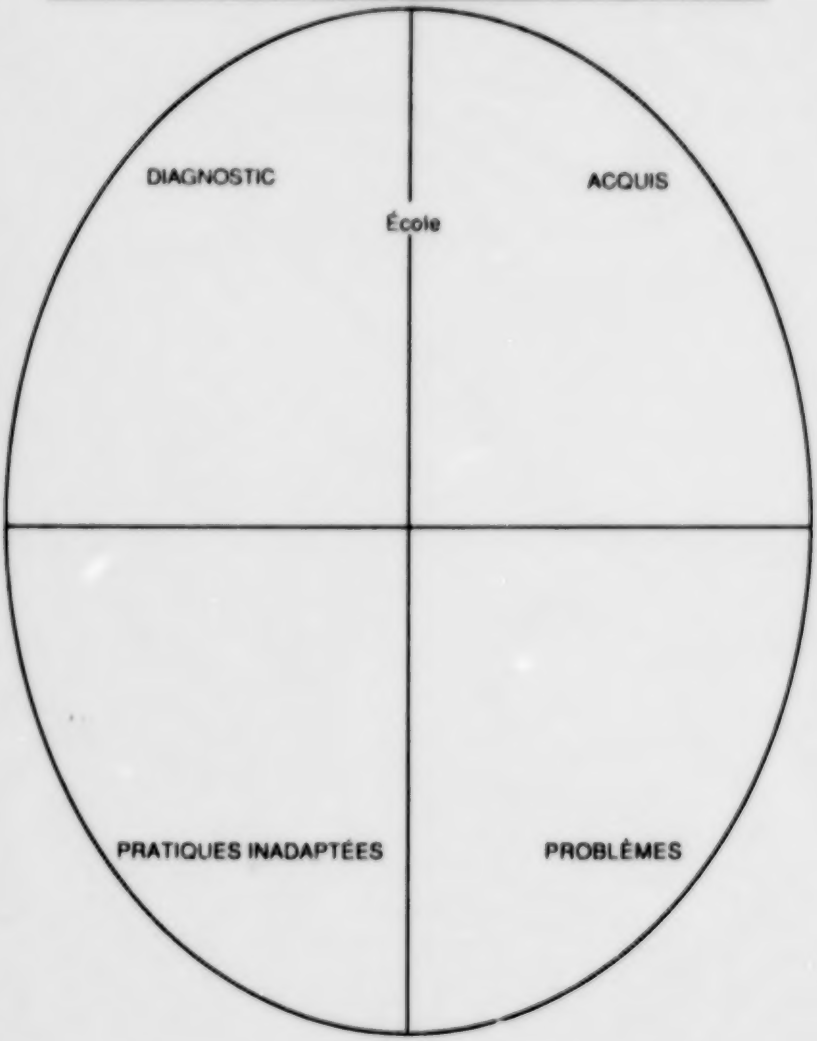
LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE



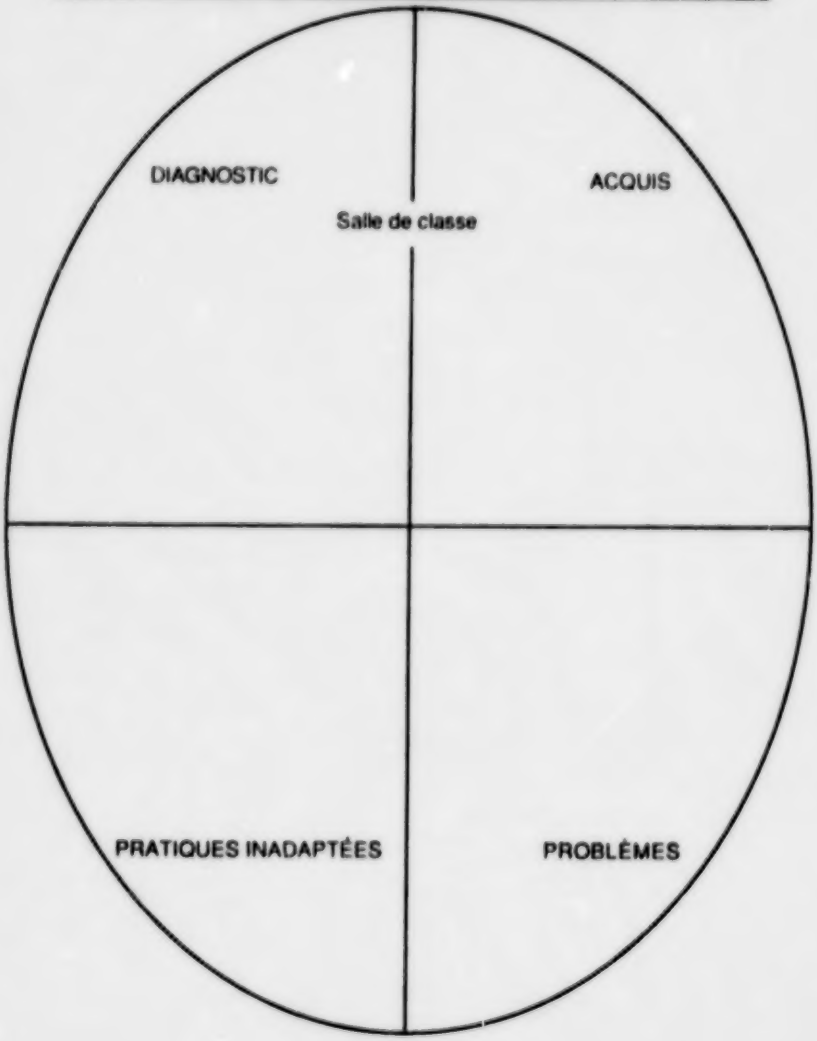
LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN RAPPORT AVEC LA DIMENSION DES RELATIONS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ



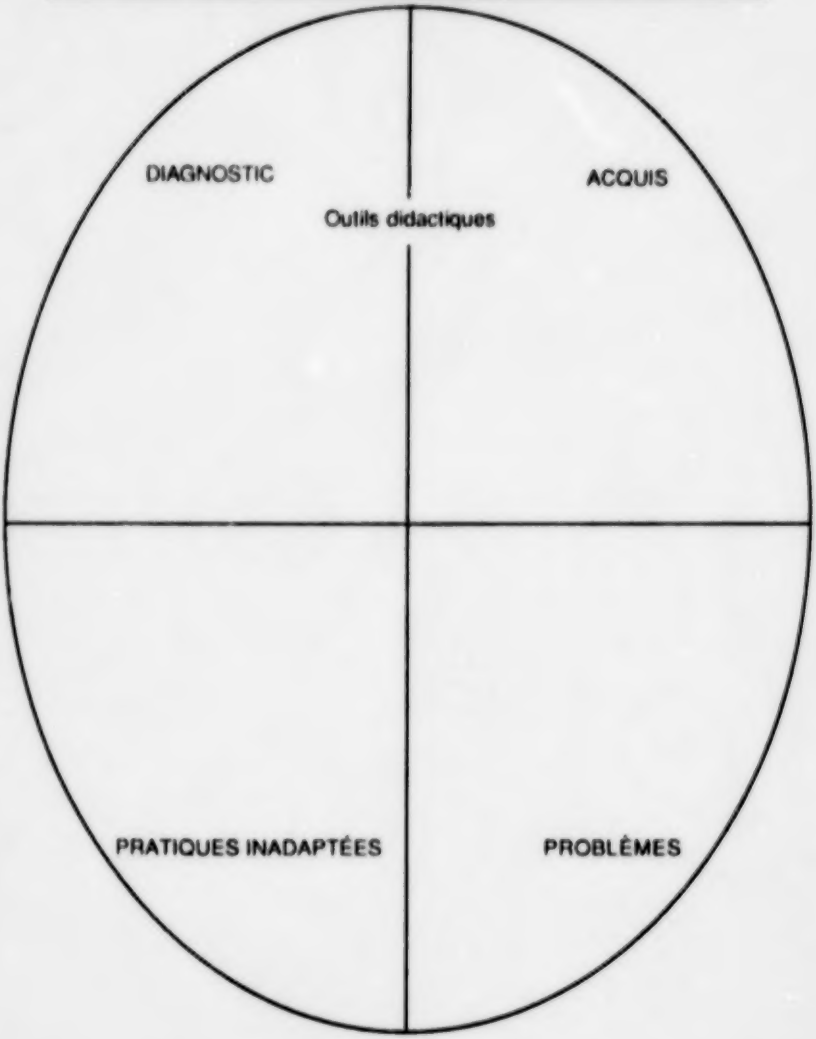
LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉCOLE



LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE

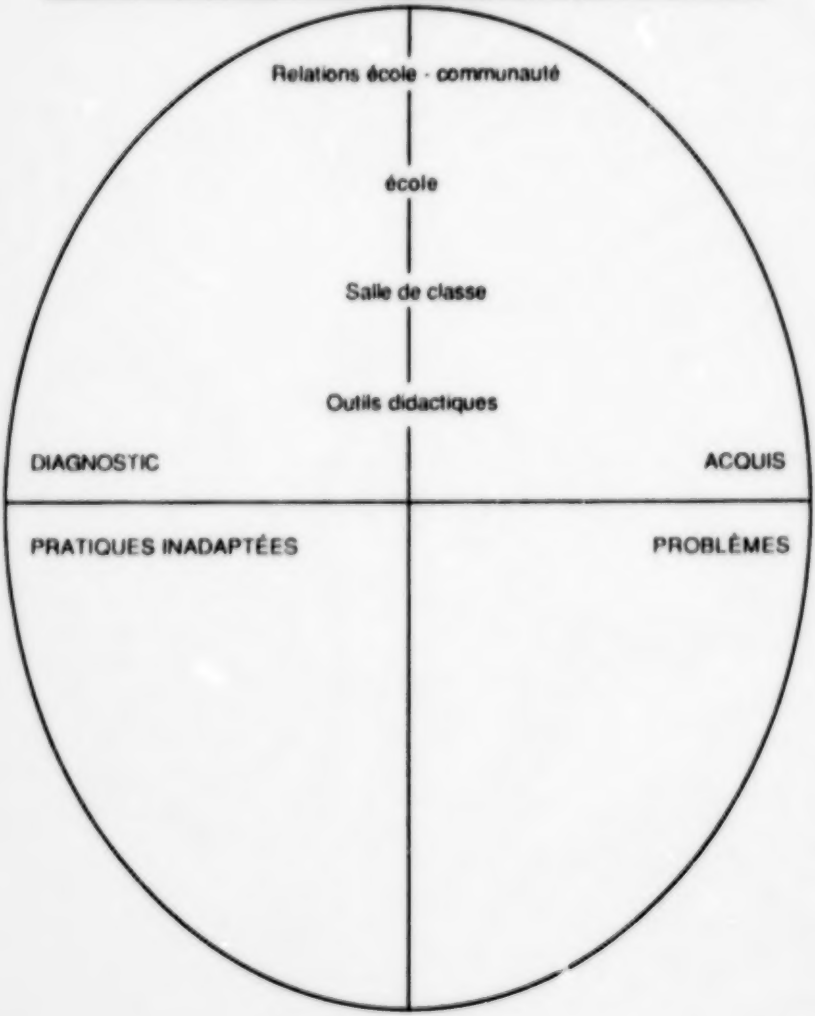


LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN RAPPORT AVEC MES OUTILS DIDACTIQUES



Calque

LA MACRO-ANALYSE DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE



Deuxième exercice

MICRO-ANALYSE DE MON ENSEIGNEMENT

But de l'exercice

Favoriser une analyse de l'enseignement au moyen d'un cadre de référence relatif à l'éducation interculturelle.

Matériel requis

- Feuille de directives «La micro-analyse de mon enseignement».
- Grille d'analyse «La micro-analyse de mon enseignement».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé · savoir · but · étapes · directives · formulaire	Rappelez aux participants les dix principes de la pédagogie interculturelle. Exposez l'objectif et les étapes de l'exercice. Présentez la feuille de directives «La micro-analyse de mon enseignement». Mettez en évidence l'importance de ne pas se situer dans une démarche évaluative mais d'entraide professionnelle afin de maximiser les effets positifs de cet exercice. Expliquez qu'il y aura trois étapes principales : • une analyse au moyen de la grille d'analyse «La micro-analyse de mon enseignement»; • une sélection d'une ou de plusieurs cibles; • un choix de la méthode d'analyse. Indiquez qu'on va entreprendre la première étape qui s'effectuera en sous-groupes de deux participants.

Dans cette analyse microscopique de leur enseignement, les participants vont étudier la nature interculturelle de leur planification de l'enseignement. Ils vont utiliser les réactions de leurs élèves comme indices pour leur analyse.

Présentez la grille d'analyse «La micro-analyse de mon enseignement».

b) Échange en sous-groupes

- formulaire
- discussion

Les participants remplissent la grille d'analyse «La micro-analyse de mon enseignement» en sous-groupes de deux ou trois participants.

c) Échange en grand groupe

- discussion

Invitez les participants à discuter en grand groupe de leur travail d'analyse.

d) Exposé

- procédure d'entraide

Présentez la seconde étape de l'exercice aux participants. Cette étape a pour objectif d'amener les participants à identifier les aspects de leur enseignement qu'ils voudraient analyser plus en profondeur. Elle exploite une procédure d'entraide professionnelle (aide entre pairs, sans intervention d'expert). Dans cet exercice, vous invitez les participants à identifier une autre personne avec laquelle ils aimeraient «pousser» leur analyse pédagogique. Ils devront établir une entente sur des modalités d'analyse spécifiques à leur situation. Voici les étapes de cette démarche :

- formation d'équipe de travail de deux;
- identification d'un ou des aspects sur lequels chacun des participants désire pousser son analyse.

  Vous pouvez suggérer les critères suivants pour les aider dans leur choix :

  - pouvoir personnel sur la situation problématique;
  - motivation à y travailler;
  - accessibilité de ressources humaines ou matérielles;
  - urgence de la situation.

- choix d'une méthode d'entraide
  - échanges en profondeur avec son partenaire;
  - observation de son collègue en classe ou ailleurs en vue d'une rétroaction sur les dimensions identifiées;
  - enregistrement audio ou vidéo d'une ou de plusieurs interventions en vue d'une rétroaction sur les dimensions identifiées;
- choix d'une méthode de cueillette de données
  - l'élaboration d'un questionnaire d'observation exploitant les dix principes;
  - l'utilisation d'une grille d'observation;
  - l'observation anecdotique ou libre (sans formulaire d'observation);
  - l'enregistrement audio ou vidéo d'une ou de plusieurs interventions;
- établissement d'un calendrier de cueillette des données et d'échanges sur les informations recueillies.

e) Échange en sous-groupes

- discussion
- planification de l'entraide

Demandez aux participants d'effectuer cette deuxième étape.

f) Échange en grand groupe

- discussion

Discussion libre sur le travail en sous-groupes. Invitez les participants à soulever les problèmes rencontrés et à présenter leur planification d'analyse à leurs collègues.

g) Exposé

- synthèse

Rappelez les principales étapes de l'exercice et encouragez les participants dans cette démarche exigeante, mais très profitable.

h) Échange en grand groupe

- objectivation
- évaluation

Invitez les participants à discuter des apprentissages réalisés au cours de l'exercice. Notamment, l'approche de l'entraide professionnelle, les différentes méthodes de cueillette des données, l'importance d'établir une entente claire.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de l'engagement personnel et de celui de l'ensemble des participants;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Grille d'analyse

LA MICRO-ANALYSE DE MON ENSEIGNEMENT

Cette analyse renvoie à trois dimensions de l'enseignement en milieu pluriethnique :

- la préparation de l'intervention ou de l'enseignement;
- l'enseignement;
- les réponses (réactions) de la clientèle à l'enseignement.

Indiquez si chacun des éléments associés aux dimensions de l'enseignement contribue (oui = o) ou non (non = n) à l'application de l'un ou de l'autre des dix principes de l'éducation interculturelle.

Dimensions	Principes de l'éducation interculturelle										Besoins d'adaptation
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Préparation											
Activités de perfectionnement											
Recherche d'information											
Planification des stratégies d'enseignement											
Exploitation de manuels											
Planification de la gestion interculturelle de la classe											
Enseignement											
Accueil des élèves											
Mise en situation ou activités d'introduction											
Activités pédagogiques											
Transitions entre les activités											
Conclusion des cours											
Matériel didactique											
Formules pédagogiques											
Gestion du temps											
Conduite de la classe											
Réactions des élèves											
Participation											
Types de questions posées en classe											
Formation des équipes											
Comportements généraux											
Présences											
Devoirs											

EXERCICES DE SAVOIR-FAIRE

Les exercices de savoir-faire de ce livret découlent du postulat que les intervenants possèdent un répertoire pédagogique assez vaste pour faire face à une grande diversité de situations pédagogiques. En effet, les éducateurs des écoles pluriethniques possèdent, en moyenne, près d'une vingtaine d'années d'expérience. Cependant, cette longue expérience provoque aussi des effets indésirables qui se manifestent de diverses façons en rapport avec la réalité de l'école pluriethnique : manque de motivation face au perfectionnement, cynisme devant les nombreux changements touchant depuis plusieurs années notre système d'éducation, exploitation très mécanique des manuels scolaires, simplification de problèmes complexes comme celui de l'intégration des élèves de minorités ethniques, etc.

Le premier exercice vise à inciter les enseignants de l'école pluriethnique à tenir compte des dix principes de l'éducation interculturelle dans leur planification de cours. L'enseignement efficace exige la prise en considération d'un ensemble de facteurs complexes : composition de la clientèle, âge des élèves, moment de la journée, nombre d'élèves dans le groupe, intérêt des élèves devant la discipline, qualité de la relation qui existe entre l'enseignant et les élèves, qualité des rapports entre les élèves, compétence des élèves de minorités ethniques en français, présence de sous-groupes d'élèves, stratégies privilégiées par l'enseignant, matériel existant, etc. Un outil de planification de l'enseignement peut aider l'enseignant à accomplir un cheminement significatif en cette matière et l'amener à remettre en question certaines de ses pratiques d'enseignement.

Le second exercice poursuit un objectif de mobilisation des divers partenaires de l'école en vue d'intégrer l'éducation interculturelle à l'ensemble des pratiques de l'école. Au moyen d'une mise en situation, les participants sont amenés à réfléchir sur la mise sur pied d'un comité interculturel.

Premier exercice

ÉLABORATION D'UN PLAN DE COURS ADAPTÉ À SA CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

But de l'exercice

Amener les participants à élaborer une planification de l'enseignement adaptée aux principes de l'éducation interculturelle.

Matériel requis

- Feuille de directives «Grille de planification interculturelle».
- Grille «Grille de planification interculturelle».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) Exposé	Rappelez aux participants les dix principes de la pédagogie interculturelle et discuter brièvement de la planification de l'enseignement.
· savoir · but · étapes · directives · grille	Exposez l'objectif et le déroulement de l'exercice. Présentez la feuille de directives «Grille de planification interculturelle». Présentez la grille «Grille de planification interculturelle».
b) Échange en sous-groupes	Les participants remplissent la «Grille de planification interculturelle» en sous-groupes de deux ou trois.
· grille · discussion	
c) Échange en grand groupe	Invitez les participants à discuter en grand groupe de leur travail de planification. L'accent devrait être mis sur les adaptations qu'ils choisissent.
· discussion	

d) Exposé

- résumé

Résumez les discussions en mettant en évidence les difficultés rencontrées par les participants dans leur travail de planification, les solutions qu'ils ont exploitées, les adaptations sélectionnées.

e) Échange en sous-groupes

- objectivation
- évaluation

Demandez aux participants d'exposer aux autres les prises de conscience ou les apprentissages que cet exercice leur a permis de réaliser, par exemple, l'application d'un cadre de référence pour l'adaptation de l'enseignement, l'intérêt d'utiliser une méthode de planification systématique, les diverses possibilités d'adaptation de l'enseignement.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de leur engagement personnel et de celui de l'ensemble des participants;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives

GRILLE DE PLANIFICATION INTERCULTURELLE

En vous référant aux dix principes d'éducation interculturelle que l'animateur de cet atelier vous a déjà présentés, élaborez un plan d'enseignement qui prend vraiment en considération la situation pluriethnique de votre classe. Pour vous aider à réaliser cette tâche complexe, nous vous invitons à suivre la démarche suivante :

- relisez attentivement les dix principes dans le but de bien vous en imprégner;
- identifiez un contenu d'enseignement des dernières semaines que vous aimeriez retravailler à la lumière d'une approche interculturelle et qui pourrait être exploité dans le cadre de cet exercice (le contenu d'une ou de plusieurs séances de cours);
- exposez en détail le contenu de votre enseignement dans la «Grille de planification interculturelle» (utilisez plusieurs exemplaires, si nécessaire);
- en vous inspirant des dix principes d'éducation interculturelle, notez, dans la dernière colonne de la «Grille de planification interculturelle», comment vous auriez pu mieux adapter ce plan d'enseignement à votre clientèle pluriethnique.

À la page suivante, vous trouverez un tableau qui comprend l'ensemble des éléments d'une planification détaillée de l'enseignement. Au moyen de ce tableau synthèse, réalisez une planification de l'enseignement plus conforme aux objectifs de l'éducation interculturelle en reprenant un contenu d'enseignement que vous avez récemment réalisé.

Si vous avez trouvé cet exercice concluant, vous pourrez vous inspirer de cet outil dans la planification de votre enseignement futur.

GRILLE DE PLANIFICATION INTERCULTURELLE				
Cours				
Objectifs				
Contenus d'apprentissage				
Interventions				
Formules				
Outils didactiques				
Gestion du temps				
Adaptations préconisées				

Deuxième exercice

MISE SUR PIED D'UN COMITÉ INTERCULTUREL

But de l'exercice

Initier les participants à la mise sur pied d'un comité sur l'éducation interculturelle.

Matériel requis

- Feuille de directives de la mise en situation «Une réunion du comité pour l'éducation interculturelle».
- Questionnaire «Retour sur la mise en situation».

Durée de l'exercice : 3 heures.

Modalités et contenus	***Notes à l'agent de formation***
a) **Exposé** - savoir - but - étapes - directives	Commencez cet exercice en présentant quelques notions sur le programme explicite et le programme caché. Montrez que toute adaptation de l'école aux principes de l'éducation interculturelle doit passer par ces deux programmes. Exposez le but et les étapes de l'exercice. Présentez la feuille de directives de la mise en situation : «Une réunion du comité pour l'éducation interculturelle».
b) **Échange en sous-groupes** - directives - discussion - questionnaire	Les participants réalisent la mise en situation. Distribuez le questionnaire «Retour sur la mise en situation» lorsque les équipes ont terminé.

ÉLÉMENTS D'UNE PLANIFICATION INTERCULTURELLE

cours	objectifs intermédiaires ou terminaux	contenus d'apprentissage	Enseignement			gestion du temps	adaptations : principes 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
			intervention	formules	outils		
1er 2e 3e 4e 5e etc.	Voir le programme du Ministère	Selon la discipline d'enseignement : • thèmes généraux • thèmes particuliers	Activités collectives ou de sous-groupes ou individualisées (stratégies pédagogiques) Évaluation : formative ou sommative moment, durée, forme, fréquence, critères, seuil de réussite, objectif visé, rétroaction, conséquences.	Mise en situation, laboratoire, leçon dialoguée, audiovisuel, lecture, exposé, exercice.	Manuel, fiche, travail, film, diaporama, vidéo, . livre, dictionnaire, etc.	Durée des interventions (stratégies, activités, évaluation.)	Exposé des adaptations préconisées. Ces adaptations peuvent porter sur les interventions sur les outils, sur les contenus d'apprentissage.

c) Échange en grand groupe

- discussion

Invitez les participants à discuter en grand groupe de la mise en situation, en exploitant le questionnaire. Cette expérience devrait sensibiliser les participants au besoin de préciser les modalités de formation d'un comité en faveur de l'éducation interculturelle. Préparez avec l'ensemble des participants une affiche exposant les modalités et les conditions de formation d'un tel comité. Voici les aspects à discuter :

- rôle du comité dans l'école;
- objets de travail;
- choix des membres qui devraient en faire partie;
- représentativité des différents acteurs de l'école (parents, intervenants, élèves);
- calendrier des rencontres (moment de la journée, nombre de réunions, dates);
- formation de sous-comités internes;
- formation de sous-comités satellites;
- interrelation du comité avec les autres instances de l'école;
- recours à des personnes ressources extérieures;
- besoin de financement du comité;
- stratégie de mise sur pied d'un tel comité dans son école;
- etc.

d) Exposé

- résumé

Résumez les discussions en soulignant les constatations faites au cours de la mise en situation et du travail de retour en grand groupe. Revenez sur les modalités, sur les conditions et sur les procédures de formation d'un comité pour l'éducation interculturelle.

e) Échange en sous-groupes

- objectivation
- évaluation

Demandez aux participants d'exposer aux autres les prises de conscience ou les apprentissages que cet exercice leur a permis de réaliser, par exemple, l'importance de bien planifier la mise sur pied d'un comité pour l'éducation interculturelle.

Invitez les participants à faire une évaluation de l'exercice. Les aspects à prendre en considération pourraient être les suivants :

- satisfaction générale face à l'exercice;
- caractère transférable des apprentissages à leur pratique pédagogique;
- qualité de leur engagement personnel et de celui de l'ensemble des participants;
- qualité de la communication dans le groupe;
- atteinte du but général de l'exercice et examen du progrès réalisé dans le domaine interculturel;
- efficacité du travail dans l'atelier;
- qualité des outils exploités dans l'exercice;
- respect des procédures;
- séquence et durée de chacune des étapes;
- qualité de l'animation;
- points de l'exercice ou de l'animation à améliorer.

Feuille de directives sur la mise en situation

UNE RÉUNION DU COMITÉ POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Vous êtes membre du comité pour l'éducation interculturelle de votre école et vous avez décidé, lors de votre dernière réunion, d'effectuer une demande de fonds à votre commission scolaire pour la mise sur pied d'un projet interculturel.

Voici les quelques règles pour le déroulement de cette mise en situation :

- le projet doit viser des objectifs d'éducation interculturelle;
- le nombre de personnes dans chacune des équipes, pour la réalisation de cette mise en situation, devrait se situer entre 7 et 12;
- le projet que vous allez élaborer doit toucher directement l'ensemble des acteurs de l'école : les élèves, les parents et les intervenants scolaires;
- le projet que vous allez présenter aux autres membres du groupe doit être rédigé de façon très schématique; un plan sommaire suffirait.

Le projet pourrait toucher les aspects suivants :

- l'adaptation de l'environnement aux caractéristiques de la clientèle plurielthnique;
- la participation des élèves de diverses ethnies aux activités et aux comités de l'école;
- le perfectionnement des enseignants;
- la connaissance du milieu;
- les services à la clientèle;
- la semaine interculturelle;
- la communication avec les parents;
- l'adaptation pédagogique aux principes de l'éducation interculturelle.

Questionnaire

RETOUR SUR LA MISE EN SITUATION

Après cette mise en situation, nous vous proposons ce retour dans le but de vous faire identifier les limites inhérentes à ce type de comité et de rechercher des solutions aux problèmes rencontrés. Pour vous aider dans cette tâche, répondez aux questions suivantes en ayant à l'esprit que vous aurez à travailler à l'élaboration des modalités et des conditions de la mise sur pied d'un comité pour l'éducation interculturelle à votre école.

Au cours de vos discussions, quels problèmes avez-vous rencontrés au sujet des aspects suivants :

- objet de travail : précision de la tâche, ampleur de la tâche, expertise de chacun des participants,
- nombre de membres,
- représentativité des membres,
- durée de la rencontre,
- information suffisante,
- autres aspects?

- Au cours de vos discussions, quels ont été les facteurs favorables à la réalisation de la tâche?

_____

_____

_____

_____

_____

- Quelles difficultés prévoyez-vous dans la mise sur pied d'un tel comité dans votre école?

_____

_____

_____

_____

_____

RESSOURCES ÉCRITES ET AUDIOVISUELLES

BROCHU, G. et CHALOM, M. (1985a).
Autrement au Québec. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

BROCHU, G. et CHALOM, M. (1985b).
Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : 2 études de cas. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes.

BURKE, M. (1977).
Le multiculturalisme vécu. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Direction des programmes d'études.

CLOUTIER, R. (1983).
L'école et la culture. *In* R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet, (éd.), *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express, p. 71 à 86.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1984 à 1987).
Collection l'école et son milieu : monographies d'expériences école-milieu. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

FENTON, J. (1984).
Vivre au Canada. Toronto : Éd. Dykeman, Tabor Reeves-Stevens. (cahier de l'élève, 64 pages; guide pédagogique, 24 pages). Traduit par M.-L. Placet.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, Ministère de l'Éducation (1988).
Études afro-canadiennes (Guide pédagogique - Cycle intermédiaire). Toronto : Ministère de l'Éducation.

LAHAIE, N. (1985).
Outils pédagogiques pour une école multiethnique en milieu défavorisé. Cahier de l'élève et guide pédagogique. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

LEMAY, D. (1987).
Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeurs de niveau collégial. Un exemple : les étudiants et étudiantes d'origine haïtienne. Montréal : Mouvement pour combattre le racisme.

LEMAY, D. (1986).
Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire. Montréal : Mouvement pour combattre le racisme.

LIMOGES, J. (1982).
S'entraider. Montréal : Les Éditions de l'homme.

ROE, M. (1983).
Multiculturalisme et racisme à l'école. Toronto : Association canadienne d'éducation.

Un guide de formation en six livrets

1e livret

L'approche de formation

2e livret

Perspectives théoriques

3e livret

Cadre de référence interculturel

4e livret

L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique

5e livret

L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique

6e livret

L'intervenant scolaire et sa pratique éducative